



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Grado en educación infantil.

Trabajo de fin de grado

El desarrollo del autocontrol en la etapa de infantil a través de la psicomotricidad.

Donostia-San Sebastián

20 de Junio de 2017

Director: Juan Ángel Collado Martínez

Modalidad: Intervención didáctica

Firmado por:

Martin Lamarca Etxeberria

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.4

RESUMEN

El autocontrol emocional es uno de los principales pilares del ser humano. En el presente trabajo se muestra un plan de mejora para trabajar las funciones ejecutivas a través de la educación motriz. Para ello, primero, se adentra en el análisis y justificación de qué es el autocontrol, qué factores lo forman, qué relación tiene con las funciones ejecutivas y cómo se puede trabajar tanto en el aula común como en la de psicomotricidad. Después, se expone la parte práctica en donde se desarrolla el plan de mejora con el fin de comprender la relación entre la educación motriz y el desarrollo de las funciones ejecutivas. Finalmente, aparecen las consideraciones finales junto con una reflexión de este trabajo.

Palabras clave: Autocontrol, Funciones Ejecutivas, Test de la golosina, Córtex prefrontal.

ÍNDICE

1-INTRODUCCIÓN.....	4
2-OBJETIVOS.....	6
3-MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. EL TEST DE MARSHMALLOW.....	7
3.2 ESCANERES DEREBRALES: EL SISTEMA EMOCIONAL CALIENTE VS EL SISTEMA COGNITIVO FRÍO.....	7
3.2.1 Estrategias de distracción.....	7
3.2.2 El sistema emocional caliente.....	8
3.2.3 El sistema cognitivo frío.....	8
3.3 COMPONENTES QUE FORMAN EL AUTOCONTROL.....	9
3.3.1 La Función Ejecutiva.....	9
3.3.2 Soberanía.....	11
3.3.3 El optimismo.....	11
3.3.4 La sensibilidad acentuada al rechazo.....	12
3.3.5 La fuerza de voluntad.....	12
3.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL.....	13
3.4.1 El estrés.....	13
3.4.2 Los padres.....	13
3.4.3 La genética y el ambiente.....	13
3.5 DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN EL AULA.....	14
3.5.1 “Herramientas de la mente” un experimento de Adele Diamond.....	14
3.5.1 Autorregulación intencional en los niños.....	15
3.5.2 Desarrollo de la autorregulación.....	15
3.5.3 Estrategias de trabajo.....	15
3.6 LA PSICOMOTRICIDAD COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO.....	17
4-PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	18
4.1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	18
4.2 TEMPORALIZACIÓN.....	18
4.3 COMPETENCIAS BÁSICAS.....	19
4.4 OBJETIVOS DE ETAPA.....	19
4.5 OBJETIVOS DIDÁCTICOS.....	20
4.6 CONTENIDOS.....	20
4.7 METODOLOGÍA.....	21
4.8 DESARROLLO DE LAS SESIONES.....	22
4.9 EVALUACIÓN.....	31
4.9.1 Criterio e indicadores de evaluación.....	31

5 CONCLUSIONES.....	33
6 CONSIDERACIONES FINALES.....	36
7 BIBLIOGRAFÍA.....	38
8 ANEXOS.....	41

1-INTRODUCCIÓN

Hasta finales del siglo XX la educación, desde la más tierna infancia, se ha centrado en la obtención de conocimientos apuntando la importancia de la “*Inteligencia Cognitiva*” y dejando de lado el desarrollo emocional de los individuos. A comienzos de este siglo algunos investigadores comienzan a reconocer la importancia de los aspectos no cognitivos de la inteligencia. Ya en 1920, Thorndike utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas.

En 1944, Wechsler sostenía que ciertos rasgos o cualidades del individuo, como la personalidad, ayudaban al incremento de la inteligencia de cada persona. Su definición personal del concepto de inteligencia, “*Facultad compuesta o global del individuo para actuar adecuadamente, pensar razonablemente y relacionarse afectivamente con su mundo circundante*” (citado por Portellano 2005, p. 23), expresa esta perspectiva más amplia.

En el año 1983, Gardner escribe un libro titulado *Frames of Mind* en donde propone dejar de hablar de inteligencia y comenzar a considerar el concepto de “*inteligencias múltiples*” entre las que destacan la inteligencia **interpersonal** definida como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas, y la inteligencia **intrapersonal** definida como la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios. Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el cociente intelectual, no explican plenamente la capacidad cognitiva.

En el año 1990, Salovey y Mayer, (1990, citados por Moreno, Saiz, Esteban, 1998), recogiendo el espíritu de Gardner, acuñan el término de “*Inteligencia Emocional*” definida como un tipo de inteligencia social que hace referencia a la habilidad de una persona para comprender sus propias emociones y las de los demás. Pero no será hasta la publicación en 1996 del célebre libro de Daniel Goleman “*Inteligencia Emocional*” cuando se dará el reconocimiento definitivo a estas teorías. Para este autor la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia o la capacidad para motivarse a uno mismo, que además, pueden resultar decisiva y, en ocasiones, mucho más que el cociente intelectual de la persona para predecir la satisfacción personal a lo largo de la vida del individuo. De hecho, defenderá la tesis de que “*el coeficiente intelectual (CI) parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito, lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores*” (Goleman 1996, p. 74). Estas habilidades, según Goleman, pueden ser aprendidas y perfeccionadas mediante el entrenamiento en la percepción de uno mismo, autorregulación, automotivación, empatía y capacidad de relación. Puntualiza que para poder enseñar tales habilidades debe comprenderse cómo funciona la arquitectura emocional del cerebro para así, tener la oportunidad de modelar los hábitos emocionales de los niños.

En estos últimos años, la Neurociencia ha investigado con gran atención lo que se denominan «funciones ejecutivas» del cerebro. Son las que coordinan el resto de las funciones intelectuales, emocionales y motoras para orientarlas hacia un objetivo. Las funciones ejecutivas capacitan al cerebro humano para que este se transforme. Para Portellano (2005), la construcción de la vida mental incluye la Inteligencia Cognitiva y la Inteligencia Emocional (IE). Para esta autor la Inteligencia Cognitiva es *“la capacidad para razonar, memorizar, utilizar el lenguaje o resolver problemas”* mientras que la Inteligencia Emocional (IE) *“es el conjunto de capacidades sociales y emocionales que permiten la mejora y adaptación a nuestro entorno”* (Portellano , 2005, p. 24). Y añade: *“cualquier persona puede mejorar sus funciones mentales a través del aprendizaje y la ejercitación cognitiva”* (Portellano 2005, p. 5).

Todos estos estudios evidencian la importancia de la Inteligencia Emocional y de la necesidad de su desarrollo desde los primeros años de vida y, en consecuencia, el papel importantísimo de los docentes de educación infantil en la contribución a su difusión. En este trabajo se incide en la capacidad del autocontrol emocional, base fundamental de la inteligencia emocional, ya que esta facultad implica la capacidad de reconocer las emociones, la capacidad de motivarse, de manejar apropiadamente las relaciones con los demás, marcarse metas y trabajar para conseguirlas, así como el hacerse responsable de sus actos, establecer relaciones de afecto y aprender a valorar lo que realmente importa. Como base de estudio se toma el libro de Walter Mischel, titulado *“El test de la golosina, cómo entender y manejar el autocontrol”* en donde explica la correlación que hay entre el autocontrol en la infancia y las características en la vida adulta. Este trabajo se divide en dos partes principales. La primera es el marco teórico en el que se explica el experimento del *“Test de Marshmallow”*. En este apartado se expone qué es el autocontrol, los componentes que lo forman, las causas que influyen en su desarrollo y las estrategias para un progreso adecuado del mismo utilizando la psicomotricidad como herramienta en el desarrollo de las principales funciones ejecutivas. En la segunda parte se presenta un plan de mejora que consta de diez sesiones en las que se trabajan las tres principales funciones ejecutivas. En la primera sesión se plantea una evaluación inicial para comprobar el nivel de autocontrol que cada alumno posee haciéndoles la prueba del test de la golosina. Después, en la segunda sesión, se comprobará el nivel de desarrollo inicial de las tres principales funciones ejecutivas que cada escolar tiene y que se van a trabajar. A partir de la tercera sesión se trabajará las tres funciones ejecutivas hasta la novena en donde se comprobará el nivel de desarrollo que han adquirido en cada una de estas funciones. Finalmente, en la última sesión, se hará una evaluación final para comprobar cómo ha influido este plan de mejora en el desarrollo del autocontrol volviendo a realizar a los alumnos el test de la golosina.

2-OBJETIVOS

El objetivo general del presente trabajo se centra en plantear y realizar una propuesta para trabajar las funciones ejecutivas, en concreto el autocontrol, a través de la psicomotricidad en la etapa de Infantil.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Concienciar de la importancia que tiene la función ejecutiva en el desarrollo de las personas e impulsar la necesidad de trabajarlas desde edades tempranas.
2. Conocer qué es el autocontrol, sus componentes y qué factores influyen en su desarrollo.
3. Proporcionar recursos para trabajar las funciones ejecutivas a través de la educación motriz.

3-MARCO TEÓRICO

3.1-El Test de Marshmallow.

En 1960 el psicólogo americano de la Universidad de Stanford, Walter Mischel, llevó a cabo un experimento con niños preescolares de Stanford (California) para estudiar la capacidad de autocontrol que estos poseían. El experimento consistía en situar al niño solo en un aula, sin ningún tipo de distracción, y delante de él una golosina atada a un timbre, de modo que cuanto este cogiera la golosina el timbre sonaría. Así, el investigador, después de estar un tiempo jugando con el niño, le decía que se tenía que ausentar y que volvería en quince minutos y que si en ese periodo de tiempo el niño era capaz de aguantar sin comerse la golosina, a su vuelta, le daría otra. En el aula había una cámara que grabaría las distintas reacciones y estrategias que utilizarían los niños para resistirse a esa tentación. Posteriormente estas imágenes serían analizadas por el científico. Las reacciones de los preescolares fueron muy variadas algunos, por ejemplo, fueron capaces de aguantar hasta el final sin comerse la golosina otros, en cambio, no pudieron resistirse a la tentación y se lo comieron antes de tiempo. Este experimento se conoce como “*The Marshmallow Test*” (*El Test de la golosina*).

Años más tarde, cuando estos niños llegaron a la adolescencia, se les volvió a valorar con la intención de establecer una relación entre su capacidad para controlar los impulsos y el tipo de persona en la que se habían convertido y el resultado fue impresionante. Mischel (2014) descubrió que aquellos preescolares que habían esperado para obtener otra golosina eran, en general, los más exitosos, mostraban más autocontrol, tenían mayor capacidad de concentración, eran más inteligentes, independientes y tenían mejor rendimiento académico que los que no habían sido capaces de esperar. Esto sorprendió mucho al investigador y, años más tarde, decidió volver a comprobar esta relación entre la capacidad de autocontrol y la personalidad desarrollada y ratificó que en la vida adulta, entre los 25 y los 30 años, los que en su edad preescolar habían podido esperar más, ahora, eran más capaces de perseguir y alcanzar metas propuestas a largo plazo, habían alcanzado niveles educativos elevados, soportaban mejor el estrés y estaban más satisfechos con su empleo. También, tenían mayor capacidad para mantener relaciones estrechas como lo explicó Mischel (2014) en el su libro “El test de la golosina”.

3.2-ESCÁNERES CEREBRALES: EL SISTEMA EMOCIONAL CALIENTE VS EL SISTEMA COGNITIVO FRÍO.

3.2.1-Estrategias de distracción

Gracias al experimento del “*Test de la golosina*”, Mischel (2014) observó las distintas estrategias que utilizaban los niños para evitar la tentación de comer la golosina. Estas estrategias las llevaban a cabo con el fin de distraerse y enfriar el conflicto y el estrés que sufrían. Como comenta en su libro, los niños, que consiguieron esperar más tiempo, transformaron la situación de espera inventando distracciones imaginativas y divertidas que desvinculaban el conflicto de la mera fuerza

de voluntad, componían cancioncillas, ponían caras graciosas o grotescas, se hurgaban la nariz etc. Debido a estas estrategias estos preescolares eran capaces de aguantar los quince minutos sin comerse la golosina que tenían delante. Otro aspecto que sorprendió a Mischel (2014) fue el hecho de que a estos preescolares cuando el experimentador les sugería ideas y pensamientos positivos antes de abandonar la habitación, estos esperaban diez minutos más de media para comerse la golosina. Esto ocurría porque estas ideas les creaban pensamientos que los distraían olvidándose por unos minutos de la golosina que tenían delante.

Mischel (2014), en su libro, diferencia dos sistemas principales que poseemos los seres humanos. Él los llama el “hot sistem” (sistema caliente) y “cold sistem” (sistema frío). En el siguiente apartado se explican estos dos conceptos que son muy importantes en el desarrollo del autocontrol.

3.2.2-El sistema emocional caliente

Según Mischel (2014), este sistema se centra en la representación de las cualidades motivadoras y calientes del estímulo (el buen sabor y olor de la golosina). El sistema límbico se compone de estructuras cerebrales primitivas, situadas bajo el córtex y encima del tronco cerebral, que se desarrollaron tempranamente en nuestra evolución. Estas estructuras regulan impulsos y emociones esenciales para la supervivencia, desde el miedo y la ira hasta el hambre y el sexo. Dentro del sistema límbico la amígdala, una pequeña estructura con forma de almendra, es especialmente importante. La amígdala moviliza rápidamente el cuerpo para la acción. No se detiene para pensar, reflexionar o preocuparse por las consecuencias a largo plazo de la acción. Mischel (2014) dice que este sistema se desarrolla plenamente desde el momento del nacimiento y hace que el niño llore cuando tiene hambre o sienta dolor. Es el que motiva a los preescolares para esperar dos golosinas, pero también, el que les hace difícil aguantar la espera. Así, cambiar, aprender y practicar a edades tempranas algunas estrategias para permitir el autocontrol, es muchísimo más fácil que cambiar patrones de respuestas calientes establecidos y arraigados a lo largo de la vida que pueden resultar autodestructivos aunque sea el sistema caliente el que predomine en los primeros años de vida y esto haga que a los preescolares les sea especialmente difícil el autocontrol.

3.2.3-El sistema cognitivo frío

Estrechamente interconectado con el sistema caliente del cerebro está el sistema frío que es cognitivo, complejo, reflexivo y más lento de activar. Este sistema se refiere a la representación de aspectos más abstractos, cognitivos e informativos del estímulo (la forma y el color de la golosina). Mischel (2014) dice que este sistema nos permite pensar fríamente en el objeto en vez de apropiárnoslo. Está localizado fundamentalmente en el córtex prefrontal (CPF). Esta región es la más desarrollada del cerebro. En ella, se regulan los pensamientos, acciones y emociones. Es la fuente de la creatividad y la imaginación y es crucial para inhibir acciones inapropiadas que interfieren con los medios utilizados para alcanzar objetivos. Así, se dice que la capacidad de autocontrol tiene sus raíces en el CPF. Pero también, es importante apuntar que el estrés agudo

atenúa el sistema frío y acentúa el sistema caliente. Por ello, hay que subrayar que los sistemas caliente y frío interactúan constantemente, sin separarse, en una relación recíproca: cuando uno se hace más activo, el otro se hace menos activo (Mischel, 2014)

3.3-COMPONENTES QUE FORMAN EL AUTOCONTROL

El autocontrol está formado por distintos componentes que cumplen una función necesaria para su desarrollo, así como para las demás capacidades, como la cognitiva, emocional, social, etc.

3.3.1-La Función Ejecutiva

Como explica Mischel (2014) en su libro *El test de la golosina*, la Función Ejecutiva (FE) son las aptitudes cognitivas que nos permiten ejercer de forma deliberada y consciente el control de nuestros pensamientos, impulsos, acciones y emociones. Según Diamond y Ling (2016), es una red extensa distribuida fundamentalmente en la corteza prefrontal. Esta región está situada en la parte anterior del lóbulo frontal, es el área mejor conectada del cerebro y se desarrolla de forma mucho más lenta que otras regiones cerebrales. Begetta y Alexander (2016) mencionan tres componentes básicos de las funciones ejecutivas que están directamente relacionados entre sí y que facilitan el desarrollo de otras funciones más complejas como el razonamiento, la resolución de problemas o la planificación. Los componentes son los siguientes:

- *El control inhibitorio*

Moraine (2014) lo describe como la habilidad de manejar de forma intencionada y al mismo tiempo instintiva los comportamientos, acciones o propósitos ante una situación determinada. De este modo, se puede decir que esta capacidad se basa en el autocontrol. Según Diamond (2009), gracias al control inhibitorio, podemos evitar actuar de manera impulsiva para no hacer algo que en el futuro lamentemos. También, nos ayuda a prestarle atención a la tarea que estamos realizando y llevarla hasta el final, dejando a un lado cualquier distracción tentadora que nos pueda influir. Welsh (2002) dice que el control inhibitorio comienza a aparecer a partir del año y medio de edad y que se desarrolla a partir de los dos años. En ese instante, el niño empieza a organizar sus acciones de acuerdo con las instrucciones verbales del adulto, pero esto solamente lo realizará adecuadamente cuando cumpla los cuatro años. La comunicación verbal del niño con los adultos y la capacidad de este para comprender el lenguaje favorecerá al desarrollo de la capacidad inhibitoria, al permitirle al niño controlar su impulsividad ante tareas sencillas (Luria 1976). Kleinberg , Korkman , Lahti Nuuttila (2001) dicen que son los seis años de edad donde se da el pleno dominio del control de impulsos.

- *La memoria de trabajo*

Marina y Pellicer C. (2015) lo describen como un tipo de memoria acorto plazo que permite almacenar y manipular, de forma temporal, la información para realizar tareas complejas como el aprendizaje o el razonamiento. Debido a esta capacidad, aclaramos cuestiones que se revelan con el tiempo, porque nos permite guardar en la mente la información recibida anteriormente y

relacionarla con la que percibimos en la actualidad desarrollando así, un aprendizaje significativo (Diamond 2009). La memoria de trabajo aparece a los 8 meses, reflejándose en la capacidad de permanencia del objeto (Capilla et al, 2004). Barkely (1997) dice que primero el niño desarrolla la memoria de trabajo no verbal y después la memoria de trabajo verbal. Esto posibilita la adquisición de la capacidad de simbolización que le ayudará a representar en la mente estímulos sensoriales y respuestas motoras. Más tarde, según Del río (1987, citado por Bausela, 2010), esta capacidad le permitirá representar conceptos más complejos como la imagen de situaciones futuras de predicción y de anticipación e incluso pasando de entidades concretas a abstractas.

- *La flexibilidad cognitiva*

Según Guillen (2016) es la capacidad que tiene nuestro cerebro de pasar de una modalidad de tratamiento de la información a otra, esto es, adaptar nuestra conducta y pensamiento a los cambios que pueden suceder durante la resolución de problemas o la ejecución de una tarea. Diamond (2009) dice que esta habilidad nos da la capacidad de utilizar la creatividad para solucionar los problemas que se nos plantean, porque gracias a ella, somos capaces de cambiar perspectivas o el centro de atención de un modo fácil y rápido, así como ajustarnos flexiblemente a exigencias o prioridades cambiadas y ser aptos para pensar de otro modo. Esta capacidad se desarrolla de forma gradual durante la infancia y alcanza su máximo desempeño alrededor de los 12 años (Anderson, 2001; Cinan, 2006).

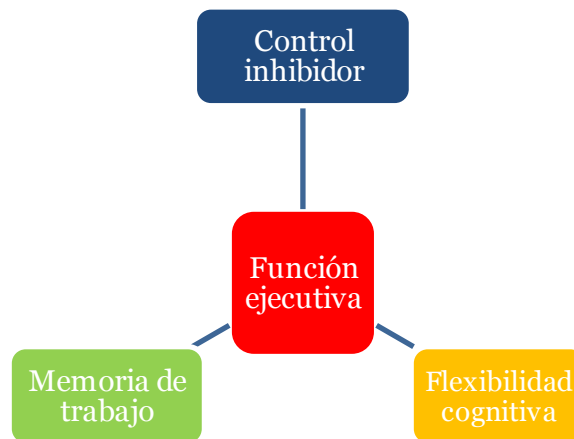


Figura 1: Componentes que forman la función ejecutiva.

Estas tres habilidades inciden en el desarrollo de la corteza prefrontal, y debido a esto se perfecciona la función ejecutiva (FE) que es primordial para la vida cotidiana, el éxito académico y el bienestar personal del alumno. De este modo, los niños con una FE bien desarrollada, durante sus años preescolares, son mejores en matemáticas, lenguaje y pruebas de alfabetización que los niños con una FE más débil. Según Posner y Rothbarth (2006), estos circuitos de la FE, están estrechamente interconectados con estructuras cerebrales más primitivas que regulan las reacciones del niño al estrés y a las amenazas en el sistema caliente. De hecho, cuando el sistema caliente toma la iniciativa, el sistema frío sufre, y con él, el niño. Sin FE es imposible controlar

adecuadamente las emociones e inhibir respuestas impulsivas interferentes. Por ello, la función ejecutiva y la capacidad de autocontrol están estrechamente relacionadas entre sí.

La FE, también, nos da la capacidad de imaginación y empatía. Por medio de estos, el individuo es capaz de ir más allá de la situación inmediata e imaginar lo imposible. Según Mischel (2014), nos ayuda a captar lo que otros puedan pensar o pretender y nos permite sentir empatía con lo que experimentan. Esta habilidad se desarrolla gracias a las llamadas neuronas espejo. Como dice Rizzolatti (2006), estos espejos nos permiten captar los estados mentales de otros, no mediante el razonamiento conceptual, sino mediante la estimulación directa. Sintiendo, no pensado. Como criaturas sociales, estas neuronas son fundamentales en nuestro funcionamiento y nuestra supervivencia.

3.3.2- Soberanía

Mischel (2014) define la soberanía como la creencia de que uno puede ser agente activo en la determinación de su propia conducta, de que es capaz de cambiar, crecer, aprender y responder a nuevos retos. Dweck (2006) llevó a cabo una investigación en torno a este tema y diferenció dos tipos de niños. Por un lado, estaban “*los teóricos del desarrollo y el incremento*”, estos son los niños que ven sus capacidades como rasgos flexibles que pueden ejercitar y desarrollar. Por el otro, los “*teóricos de la entidad*”, estos en cambio ven sus capacidades congeladas desde el nacimiento en un determinado nivel fijo que no pueden abandonar. Pero hay que recalcar que estos modos de pensar pueden cambiar e ilustrar las múltiples maneras de reconsiderarlos y modificarlos. De este modo, la conclusión que sacó Dweck (2006) fue que si los preescolares se veían a sí mismos como la causa de los resultados positivos, era más probable que demorasen la satisfacción en el test de la golosina y controlasen sus tendencias impulsivas. Ellos y ellas creían que podían hacerlo y lo hacían. Esta autopercepción del niño como alguien que *puede*, es alimentada por la capacidad de autocontrol que le ayuda a lograr sus objetivos. De este modo, cuanto más eficazmente pueden los niños en la primera etapa de su vida esperar y operar para conseguir golosinas más grandes, y cuanto mejores son las capacidades cognitivas y emocionales que les permiten esos éxitos, tanto más crece su sentimiento del “*Sí yo puedo*” y su disposición a responder a nuevos y mayores retos (Mischel, 2014).

3.3.3- El optimismo

Según Mischel (2014), el optimismo es una inclinación a anticipar el mejor resultado posible. Los psicólogos lo definen como el grado en que los individuos tienen expectativas favorables para su futuro. Expectativas de lo que ellos realmente creen que sucederá y que están estrechamente ligadas a la actitud del “*Creo que puedo*”. Como dice Mischel (2014) en su libro, esto también, se aprecia en el test de la golosina; el tiempo que son capaces de esperar demuestra lo perseverantes que son los niños cuando aumenta la frustración del retraso. Los optimistas que creen que serán capaces de hacer lo que sea para obtener sus recompensas, decidirán esperar y esforzarse para conseguirlas; los que no lo creen, pulsarán el timbre para recibir inmediatamente las recompensas

más pequeñas. Este experimento, también, demostró que las expectativas de éxito o fracaso cambian si los individuos sienten que son capaces de llevar a cabo con éxito la tarea. Así, los preescolares que tenían pocas expectativas, al principio empezaban como si ya hubiesen fracasado, pero poco a poco iban mejorando sus expectativas al mismo tiempo que resolvían con éxito los problemas que se les planteaban. Basándose en este descubrimiento Mischel (2014) dice lo siguiente; *“los optimistas están en general en mejor situación que los pesimistas, pero los pesimistas elevan sus expectativas cuando comprueban que pueden tener éxito”*. (2014, p. 112).

3.3.4-La sensibilidad acentuada al rechazo

A las personas con *“sensibilidad acentuada al rechazo”* (SR) les preocupa de una forma exagerada el rechazo en sus relaciones y a menudo su propio comportamiento provoca ese rechazo que tanto temen. Si la SR no se controla, sus efectos destructivos pueden parecerse a una profecía que acaba cumpliéndose (Mischel, 2014). Mischel (2014) ,también, investigó sobre este concepto mediante el experimento del *Test de la golosina*, y distinguió tres grupos de individuos. En el primer grupo estaban aquellos que con una SR acentuada, siendo preescolares, no fueron capaces de demorar la satisfacción en el test, tenían menor autoestima y mostraban escasa capacidad de resistencia. En el segundo estaban los individuos que tenían la misma SR acentuada que los del primer grupo, pero fueron capaces de demorar la satisfacción cuando eran preescolares; su preocupación por el rechazo no llegaba a cumplirse. En el tercer grupo se situaban las personas con SR acentuada pero alta capacidad de autocontrol. Cuando se enfrentaban al estrés y a un potencial rechazo en sus relaciones sociales, entonces eran capaces de enfriar sus primeras reacciones impulsivas. Los niños preocupados por el rechazo, pero que fueron capaces de enfriar su estrés y esperar más en el test, fueron considerados por sus profesores los menos agresivos, y sus compañeros los veían como los más aceptados socialmente.

3.3.5-La fuerza de voluntad

La fuerza de voluntad es una aptitud que está directamente relacionada con el autocontrol. Esta nos da la fuerza suficiente para demorar las satisfacciones del momento y nos ayuda a activar el pensamiento frío. Pero para que esto sea posible es necesario que haya una motivación, ya que aunque la fuerza de voluntad exista, si no hay motivación, esta no tendrá ninguna influencia en el autocontrol. Mischel (2014) dice que la fuerza de voluntad no siempre se ejerce de manera sistemática en el tiempo porque aunque esta sea estable, si la motivación cambia, también cambia la conducta. La fuerza de voluntad es como un músculo que se va fatigando poco a poco hasta que llega un momento en el que ya no tiene fuerza y tiene que descansar. En ese instante, esta fuerza desaparece disminuyendo esa capacidad de autocontrol y, según Mischel (2014), afecta a toda acción desde la resistencia mental y física hasta el pensamiento racional. Pero lo bueno de todo esto es que del mismo modo que un músculo se fatiga, también, se puede fortalecer mediante la practica a largo plazo. Con el autocontrol pasa algo parecido (Muraven, 2011). Si se tiene una buena

motivación y se utilizan unas estrategias adecuadas, se puede trabajar la fuerza de voluntad y poco a poco esta se irá reforzando, posibilitando que un niño pueda mejorar el autocontrol.

3.4-FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONTROL

3.4.1-El estrés

Según Arnsten (1996, citado por Mischel, 2014), el estrés es uno de los factores que más puede dañar el desarrollo del CPF (cortex prefrontal), ocasionando una rápida y dramática pérdida de las capacidades cognitivas prefrontales. Mischel (2014) dice que en los primeros meses del bebé fuera del seno, la ternura y el cariño con que se alimenta o la crueldad y frialdad con que se los desatiende, quedan agravados en sus cerebros y condicionan su vida posterior. Por ello, es muy importante impedir que los niveles de estrés del bebé estén constantemente activados y favorecer la formación de vínculos estrechos y cálidos que hagan al bebé sentirse seguro y tranquilo. Para evitar que el estrés afecte de un modo negativo en el desarrollo cerebral del niño, es necesario utilizar distintas intervenciones diseñadas para mejorar la regulación de las emociones en los bebés y así, favorecer el desarrollo de su capacidad cognitiva, social y emocional. Para ello, la persona que cuida al recién nacido puede intentar desviar su atención cuando este sienta ansiedad orientándola hacia actividades que le interesen y de este modo, poco a poco el bebé irá aprendiendo a calmarse solo. La utilización de estas estrategias es muy importante, porque gracias a ellas se influye de un modo positivo en el desarrollo del autocontrol del niño y se evitan muchos factores de riesgo que en el futuro pueden acarrearle consecuencias graves.

3.4.2-Los padres

Con la intención de analizar qué influencia tiene la relación entre padres e hijos en el desarrollo del autocontrol de los niños, Ainsworth (1978) diseñó un experimento que se llama "*la situación extraña*". Este experimento simula una breve desaparición de la madre y una posterior reunión con ella en condiciones controladas y benignas. Partiendo de esta experiencia, Sethi (2000), una alumna de Mischel llevó a cabo este mismo experimento con la intención de examinar los distintos comportamientos que tenían los niños en esta situación y, descubrir la relación de estas reacciones con los vínculos que tenían establecidos con sus madres y como afectaban estos vínculos al desarrollo de su autocontrol. Basándose en estos resultados obtenidos, llegó a la conclusión de que los padres que controlan en exceso a sus bebés corren el riesgo de minar el desarrollo de la capacidad de autocontrol de sus hijos, mientras que los padres que favorecen y alimentan la autonomía en los esfuerzos por resolver problemas pueden maximizar las posibilidades de que sus hijos de preescolar les cuenten al volver a casa cómo han conseguido las dos golosinas.

3.4.3-La genética y el ambiente

Las disposiciones humanas y los patrones de conducta están compuestos por dos principales factores, el biológico y el ambiental. El factor biológico es hereditario y según Valerio (2014), se refiere al conjunto de influencias genéticas que afectan al desarrollo físico, psicológico y social. En

cuanto al factor ambiental, Valerio (2014) lo define como todas aquellas influencias del entorno que envuelven al sujeto desde la formación del embrión hasta la muerte. Estos dos conceptos se encuentran estrechamente relacionados, ya que ambos forman parte del desarrollo global del niño. En esta interacción, la influencia del ambiente en el proceso de desarrollo biológico del individuo es de tal magnitud que, según Ponce (2013), sus expresiones tienen la fuerza de determinar la información genética heredada de los progenitores. De este modo, dice que algunas características físicas como el color de los ojos y el tipo de sangre son heredadas, pero otros rasgos relacionados con la salud, la inteligencia y la personalidad están sujetas no sólo a la herencia genética sino también al ambiente. Ponce (2013) añade que el ambiente prenatal y postnatal juegan un rol fundamental en lo que será una persona, porque en esta época el individuo se encuentra sumergido en un profundo proceso de desarrollo y posee una gran plasticidad. Esta interacción entre genética y ambiente, se denomina “*epigénesis*”. Gottlieb lo definió como “*la aparición de funciones durante el curso del desarrollo*” (1991, citado por Villar, 2003 p. 509). Según Villar (2005), a partir de este enfoque, el desarrollo de algunas células no es meramente el despliegue de una serie de condiciones establecidas genéticamente y presentes desde el principio (innato), sino que es también la consecuencia de la influencia de elementos no genéticos, como el medioambiente. Dicho de otra forma, la epigénesis es la interacción que se da entre los factores medioambientales y genéticos, influyendo en la función de estos pero sin alterar su composición.

3.5- DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DEL NIÑO Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN EL AULA

3.5.1- “Herramientas de la mente” un experimento de Adele Diamond

Dada la importancia de la FE en el desarrollo social y en las capacidades cognitivas y de autocontrol, es importante comentar y explicar la investigación que hizo Adele Diamond (2007) que trató de determinar si la FE es realmente enseñable mediante sencillas intervenciones educativas en preescolar. De este modo, diseñó un programa llamado Herramientas de la mente, creado para mejorar el desarrollo de la FE. En este experimento, unos preescolares (edad media 5,1 años) debían realizar diariamente cuarenta actividades potenciadoras de la FE. Entre estas había desde ejercicios parecidos a juegos en los que el niño se decía a sí mismo lo que debía hacer, hasta papeles dramáticos, tareas sencillas para fortalecer la memoria o formas de aprender a centrar y controlar la atención con un propósito. Los estudios de Diamond (2007) se llevaron a cabo en más de veinte aulas de un distrito escolar con vecinos de bajos ingresos, y se compararon los efectos del programa “*Herramientas de la Mente*” sobre las competencias de la FE con los de la equilibrada alfabetización estándar del distrito escolar, de un contenido escolar similar, pero no orientada al desarrollo de la FE. En su segundo año de enseñanza preescolar, cuando los niños de los dos programas fueron comparados en sus test cognitivos y neuronales de FE, el programa Herramientas fue el ganador por un margen sustancial. Y resultó más efectivo en los niños que habían empezado con los niveles más bajos de FE. De este modo, se puede decir, que la meditación y

unos “*ejercicios de atención plena*” ayudan a mejorar la función ejecutiva y a concentrar la atención en el presente. Consiguen así, sin esfuerzo, ser conscientes de cada sentimiento, sensación o pensamiento que tengan y reconocer y aceptar cualquier experiencia sin juzgarla y sin elaborarla.

3.5.1-Autorregulación intencional en los niños

La autorregulación se refiere a varios procesos complicados que permiten a los niños responder adecuadamente a su entorno (Bronson 2000). Según Blair y Diamond (2008), los niños utilizan la información que recogen en su entorno para regular los pensamientos, emociones y comportamientos. Mediante este método, los niños pequeños y preescolares comienzan a traducir las señales que les proporcionan los adultos mediante el lenguaje. Esto les ayuda en el proceso de regulación de sus impulsos en las distintas situaciones de la vida cotidiana a los que el niño está expuesto, como esperar para ser servido la comida, lo que les ayuda a regular la tensión emocional (Florez, 2011). La autorregulación emocional y cognitiva no son habilidades separadas y distintas. Más bien, el pensamiento afecta las emociones y las emociones influyen el desarrollo cognitivo (Blair y Diamond, 2008). En cuanto al comportamiento del niño, Zimmerman (1994), destaca que la autorregulación intencional anuncia el éxito escolar. Según Florez (2011), cuando a los niños pequeños se les brindan oportunidades apropiadas aprenden a aprender mediante la autorregulación intencional. Una de las principales habilidades para el desarrollo de la autorregulación es la planificación. En virtud de esta habilidad, los niños son capaces de planificar que actitud van a tener ante una situación de estrés. Para ello, los niños deben pensar en posibles acciones futuras y luego imaginar y promulgar comportamientos alternativos.

3.5.2-Desarrollo de la autorregulación

A medida que los niños se desarrollan, sus habilidades regulatorias se vuelven más sofisticadas (Kopp, 1982; Blair y Diamond, 2008). De este modo, se puede decir que las habilidades de autorregulación se desarrollan gradualmente, por lo que es importante que los adultos tengan una visión adecuada sobre el desarrollo del comportamiento de los niños, para actuar en consecuencia. Porque castigar a niños pequeños cuando no mantienen la atención durante más de unos minutos no hace nada para ayudarles a aprender la autorregulación (Florez, 2011). A medida que los niños se desarrollan adquieren mayor facilidad para autorregularse sin necesidad de ayuda. Bronson (2000) dice que cuando los niños se auto-regulan rutinariamente, sin la ayuda de un adulto, se le dice que tienen la autorregulación internalizada. El concepto de internalización, según Vygotsky (1986), es un proceso en el cual los niños progresan de la regulación del comportamiento con un adulto a hacerlo de manera independiente. Por ello, para desarrollar las habilidades de autorregulación, los niños necesitan oportunidades para examinar y practicar con adultos y compañeros.

3.5.3-Estrategias de trabajo

Florez (2011), distingue tres estrategias de enseñanza fundamentales:

- *Modelación*

Según Florez (2011), los maestros pueden enseñar a los niños como llevar a cabo una tarea usando la autorregulación necesaria. De este modo, se llevarán a cabo actividades que requieran comportamientos de auto-regulación. Estas actividades se centraran en situaciones, por ejemplo, en donde el alumno tenga que tomar su turno de conversación respetando el de los demás y reconociendo cuando comienza y acaba el suyo. Otro ejemplo, para ejercitar la autorregulación, será el de pedir permiso para jugar. En esta situación, el niño tendrá que inhibir sus impulsos que le empujan a jugar, para primero preguntar si puede jugar o no. Para que los alumnos participen activamente en oportunidades de aprendizaje, deben atender y reconocer situaciones que les ofrezcan el potencial necesario de interacción y actividad. De este modo, los adultos pueden ayudar a los niños a desarrollar esta habilidad reguladora de varias maneras, comenzando con niños muy pequeños. Así, un adulto cuando le señala a un bebé objetos o cartas en un libro mientras usan sus voces para indicar excitación, ayudan a los niños a enfocar su atención en las imágenes que son más importantes para el aprendizaje. (Florez, 2011).

- *Uso de sugerencias y claves*

Florez (2011) dice que los maestros usan direcciones sencillas, gestos y toques, para proporcionar a los alumnos pequeñas pistas sobre cómo y cuándo regular sus emociones, atención y comportamiento. Así, estos pueden ayudar a los niños a regular la atención señalando o comentando aspectos importantes o interesantes de una imagen, una palabra o un patrón. Las frases como "*mirar aquí*", "*mirarme*" o "*mirar donde apunto*" son claves explícitas que los maestros pueden usar para ayudar a los niños pequeños a enfocar su atención. El profesor puede proporcionar a los alumnos indicaciones sobre cuándo y cómo pedir ayuda, cuándo tomar un descanso o cuándo intentar una estrategia diferente.

- *Retiro gradual del apoyo de los adultos*

Como dice Florez (2011), a medida que los niños dirigen cada vez más su atención apropiadamente, persisten en tareas desafiantes y usan el lenguaje para involucrar a otros o buscar ayuda, para aumentan su capacidad de actuar independientemente. En esta situación, la función de los maestros será dirigir su progreso e intervenir cuando sea necesario. Así, los maestros deben prestar mucha atención "*al momento en que el aprendiz cambia el funcionamiento independiente*" (Salonen, Vauras y Efklides 2005, p.2). En este desarrollo de la capacidad de autorregulación del niño, los docentes deben tener mucho cuidado a la hora de ir retirando su apoyo, porque en muchas ocasiones los preescolares no estarán preparados para hacer frente a las distintas situaciones que se les plantean y necesitarán la ayuda del adulto. El aprendizaje de la autorregulación sucede mediante las experiencias cotidianas, ya que estas le aportan vivencias para poner en práctica su capacidad de autorregulación. Para ello, los adultos deben ayudar a regular los pensamientos, la atención y las emociones de los niños.

3.6-LA PSICOMOTRICIDAD COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO

Desde la antigüedad, se entiende el ser humano como algo dual, compuesto por dos partes: el cuerpo y el alma. Así, por un lado, está la realidad física, relacionada con el cuerpo que posee las características de los elementos materiales como el peso o volumen y, por otro lado, se sitúa la realidad relacionada con la actividad del cerebro y el sistema nervioso a la que denominamos psique (Pacheco 2015). Pacheco (2015) dice que la psicomotricidad es un concepto que intenta poner en relación estos dos elementos que conforman al ser humano.

Según este autor, el objetivo general de la psicomotricidad es desarrollar o restablecer, mediante el trabajo corporal, las capacidades del individuo. También se puede decir que pretende llegar al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos (motor, afectivo-social, comunicativo-lingüístico, intelectual-cognitivo). La educación psicomotriz es importante porque contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas, ya que desde una perspectiva psicológica y biológica, los ejercicios físicos aceleran las funciones vitales y mejoran el estado de ánimo. Por ello, también es necesario destacar que la educación motriz es una herramienta eficaz para trabajar el desarrollo de las funciones ejecutivas, llevando a cabo juegos y actividades que requieran una concentración, una atención, la utilización de estrategias o la creatividad. De este modo, Moraine (2014) subraya que un buen control inhibitorio del niño aparece cuando es capaz de mantener la atención en la tarea que está realizando sin distraerse (atención ejecutiva), tal como ocurre cuando participa en una canción grupal, interviene en una obra de teatro o realiza una construcción de bloques. En cambio, la memoria de trabajo se refuerza mediante la narración de historias, porque el niño centra su atención durante amplios periodos de tiempo y necesita recordar todo lo que va sucediendo, como la identidad de los distintos personajes o detalles concretos de la historia. (Guillen, 2016). La flexibilidad cognitiva, según Guillén (2016), se desarrolla cuando el niño tiene que elegir entre distintas estrategias para resolver un problema utilizando la creatividad. Otra actividad para trabajar las habilidades ejecutivas es el juego simbólico. Según Diamond (2009), en este juego, los escolares deben mantener su rol y recordar el de los compañeros (memoria de trabajo), actuar según el personaje elegido (control inhibitorio) o ajustarse a los cambios de roles (flexibilidad cognitiva).

También es importante recalcar lo que dicen Riquelme, Sepúlveda, Muñoz y Valenzuela (2013). Según ellos, el ejercicio físico, a intensidad moderada, presenta mejoras en funciones cognitivas como velocidad de procesamiento, atención selectiva y memoria a corto plazo, porque por medio del ejercicio físico aumenta el flujo sanguíneo de las regiones cerebrales. Esto permite una mayor oxigenación y aumento de las uniones de los neurotransmisores que, por la plasticidad neuronal del cerebro, producen una mejor respuesta cognitiva de distintas funciones ejecutivas (memoria, atención, resolución de problemas, etc.). En definitiva, el ejercicio físico puede influir positivamente sobre el rendimiento académico.

4-PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1-INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El plan de mejora, que se plantea con el fin de trabajar las funciones ejecutivas, está pensado para un aula de psicomotricidad de educación infantil dirigido a niños de 4 a 5 años, aunque podría extenderse a todas sus etapas adaptando las sesiones y las actividades. Para ello, se ha tomado como referencia el DECRETO 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Como se ha comentado en líneas anteriores, la Función Ejecutiva es primordial en la vida de las personas, porque está implicada en la ejecución de la mayor parte de las actividades diarias del ser humano, principalmente las que involucran la creación de planes, la toma de decisiones, la solución de problemas, el autocontrol y la regulación. Dentro de la FE existen diferentes habilidades cognitivas, entre las que destacan el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, básicas en el desarrollo humano. Estas tres habilidades permiten desarrollar otras funciones complejas como el razonamiento, la resolución de problemas o la planificación. Además, la FE incide en el pensamiento frío, en situaciones estresantes donde el sistema caliente se activa y toma la iniciativa, ayudando a controlar los impulsos y las emociones. Esta propuesta del plan de mejora se centra en trabajar las tres principales habilidades ejecutivas ya comentadas, con el fin de influir en el desarrollo del autocontrol del alumno.

4.2-TEMPORALIZACIÓN

Este diseño de propuesta de intervención, para el trabajo y mejora de la Funciones Ejecutivas en el contexto educativo y dirigido a alumnos de 2º ciclo de Educación Infantil, tiene una duración de dos meses. En él, se programan 10 sesiones de una hora (una por semana) a realizar en las horas de psicomotricidad. En la primera sesión se plantea una evaluación inicial para identificar el desarrollo de la FE previo de cada alumno. En la segunda sesión se propone hacer un análisis general de las principales habilidades ejecutivas por la que estos alumnos son capaces de manejarse y utilizar sus propios recursos con el fin de conseguir nuevos objetivos. Para las siguientes sesiones se proyecta trabajar las distintas habilidades por separado con una dedicación de dos horas cada una. Así, en la tercera y cuarta sesión se trabajará el Control inhibitorio, en la quinta y sexta la Memoria de trabajo y en la séptima y octava la Flexibilidad cognitiva. En la novena sesión se evaluará el progreso de las habilidades ejecutivas adquiridas durante estas seis sesiones haciendo una comparativa con la evaluación inicial. En la décima y última sesión se realizará una evaluación final para determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos en este plan de mejora para el desarrollo de la FE.

4.3-COMPETENCIAS BÁSICAS

Estas son las competencias básicas que se trabajarán en esta Unidad Didáctica:

Tabla 1. *Competencias básicas transversales y disciplinares.*

Transversales	Disciplinares
1. Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.	a) Competencia en comunicación lingüística y literaria
2. Competencia para aprender a aprender y para pensar.	b) Competencia matemática.
3. Competencia para convivir.	d) Competencia social y cívica
4. Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.	e) Competencia artística
5. Competencia para aprender a ser.	f) Competencia motriz.

4.4-OBJETIVOS DE ETAPA

1. **Ámbito de la construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social.**

- 3) Progresar en el desarrollo de actitudes relacionadas con el bienestar emocional y físico, (regulación de ritmos biológicos, movimiento, juego, exploración, alimentación, higiene y seguridad) para afianzar su seguridad afectiva y disfrutar de las situaciones cotidianas.
- 4) Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas y aumentar el sentimiento de autoconfianza; aceptar las pequeñas frustraciones, manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, así como buscar en los otros la colaboración necesaria.
- 5) Desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración para autorregular su comportamiento y adaptarlo a las necesidades propias y ajenas, así como evitar actitudes de sumisión o dominio.
- 7) Investigar y experimentar el medio físico e identificar las características de algunos de sus elementos para desarrollar la capacidad de actuar, producir transformaciones en ellos y desarrollar actitudes de interés y respeto.
- 11) Interiorizar progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustar su conducta a ellas para relacionarse con los demás, de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria.

2. **Ámbito de la construcción de la propia identidad y la comunicación y representación.**

- 1) Identificar y tomar conciencia de emociones, sentimientos, y necesidades, para expresarlas con intención comunicativa e ir progresivamente ir tomando en cuenta las de las demás personas.

4) Comprender los mensajes de otros niños, niñas y personas adultas en las distintas situaciones cotidianas, así como familiarizarse con las normas que rigen estos intercambios para interpretar las intenciones comunicativas.

10) Participar de manera lúdica, creativa y experimental en producciones artísticas (, teatrales, musicales, corporales...) mediante el empleo de técnicas diversas para desarrollar sus posibilidades comunicativas e iniciarse en la comprensión del hecho cultural.

4.5-OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Respecto al control inhibitorio

- Seguir las indicaciones dadas por el profesor y respetar las reglas del juego.
- Realizar la tarea hasta el final a pesar de las distintas distracciones que puedan surgir.
- Regular las emociones y dar la respuesta adecuada en cada situación evitando las reacciones impulsivas.

Respecto a la memoria de trabajo

- Memorizar y relacionar las ideas.
- Dar prioridad a las cosas más importantes.
- Atender, comprender y expresar oral y corporalmente las indicaciones de actividades, cuentos o canciones que se trabajan.
- Mantener una conversación.

Respecto a la flexibilidad cognitiva

- Adaptarse a las distintas situaciones que se le plantean.
- Utilizar la creatividad y las distintas estrategias para resolver problemas.
- Relacionarse con sus compañeros y trabajar en grupo.

4.6-CONTENIDOS

1. Ámbito de la construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social.

Contenidos comunes:

- Comprensión y memorización de la información.
- Creación, relación y utilización de las ideas para la búsqueda de soluciones.
- Desarrollo de las relaciones y comunicación interpersonal (empatía y asertividad).
- Colaboración y cooperación en las tareas de aprendizaje en grupo.
- Autorregulación de las emociones.

BLOQUE 1. Construcción de la propia identidad

- Comprensión y aceptación de las reglas de juego.
- Interés por descubrir soluciones diversas para una misma tarea y valoración de las diferentes propuestas de sus compañeros-as.

-Desarrollo inicial de actitudes de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.

BLOQUE 2. Interacción con el medio social

-Actitud positiva para establecer relaciones de afecto y empatía, colaborando en la realización de tareas en grupo.

2. Ámbito de la construcción de la propia identidad y la comunicación y representación.

BLOQUE 1. Comunicación verbal y escrita

-Comprensión de textos orales sencillos como las explicaciones de los juegos, descripciones, relatos, cuentos y canciones.

-Participación, escucha activa y utilización de estrategias adecuadas para iniciar y mantener conversaciones y diálogos.

-Escucha, comprensión global, memorización y recitado de algunos fragmentos de canciones y cuentos.

BLOQUE 2. Lenguaje corporal

-Participación en actividades de dramatización, imitación y danza.

4.7-METODOLOGIA

La metodología utilizada, al igual que para trabajar el resto de contenidos en educación infantil, será fundamentalmente activa, haciendo al niño participe de su propio proceso de aprendizaje y estará basada en la observación y experimentación. Por otro lado, se tendrán en cuenta las experiencias y conocimientos previos de los niños, y las características propias de la edad. Otro aspecto muy importante a tener en cuenta, será que cada niño evolucione a su ritmo, ya que así las actividades les resultarán más motivadoras e influirán en su desarrollo despertando su interés. Es de subrayar el valor de la socialización, habilidad que les ayudará a empatizar y colaborar con los demás. En cuanto a las sesiones, su estructura será la siguiente: Se comenzará explicándoles a los niños en que va a consistir la sesión, recordándoles las normas o explicando las normas a seguir ese día. Se seguirá con ejercicios de preparación o **calentamiento**, (ritual de entrada) estos podrán ser juegos, danzas o dinámicas que les ayude a desinhibirse. A continuación, se pasará a la **parte principal de la sesión**, en donde se trabajarán actividades relacionadas con los principales objetivos propuestos. Y finalmente se llevará a cabo un ejercicio de **relajación** (ritual de salida) relacionado con lo que se ha trabajado. Por último se terminará comentando la sesión en grupo grande. En cuanto a los juegos y actividades propuestas, serán de todo tipo, habrá las que se realizarán en grupo grande, las que se harán en grupos más pequeños, por parejas o individualmente. También se utilizará el material necesario en cada uno de los juegos.

4.8-DESARROLLO DE LAS SESIONES

SESIÓN 1: EVALUACIÓN INICIAL		
DESCRIPCIÓN	En esta primera sesión, se tratará de evaluar, cual es el nivel inicial de desarrollo de la Función Ejecutiva que poseen los alumnos. El objetivo de esta sesión será inspeccionar y recoger el desarrollo inicial de esta capacidad para luego compararla en la décima sesión y ver cuál ha sido la evolución y cómo ha influido esta propuesta de mejora al desarrollo de la FE. Para ello, en esta primera sesión, se llevará a cabo el ya mencionado “ <i>Test de Marshmallow</i> ” de Walter Mischel.	
RECURSOS	Golosinas; Un timbre; Cuatro o cinco aulas vacías.	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	-	-
<i>Parte Principal</i>	El docente, organizará el grupo, en pequeños subgrupos de cinco personas. Cada uno de estos subgrupos irá a un aula en donde se encontrarán una mesa con cinco sillas y delante de cada silla una golosina atada a un timbre. A cada uno de los participantes, le corresponderá una silla y una golosina. Después de que los participantes se hayan sentado y hayan observado la golosina, el profesor les explicará que se tiene que ir y que volverá al cabo de quince minutos. Así, si en ese periodo de tiempo son capaces de aguantar sin comerse la golosina, cuando este vuelva les dará una segunda. Después, se irá y volverá una vez transcurrido ese periodo de y observara lo sucedido.	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	-	-
<i>Evaluación:</i>	Después de realizar la prueba el docente apuntará en su ficha de registro que niño ha sido capaz de aguantar sin comerse la golosina y quién no. Después, juntará a todos los alumnos y comentará con ellos y ellas como ha ido la prueba, que han sentido, que han intentado hacer para evitar comerse la golosina, y porque no se han podido resistir. El docente irá apuntando las vivencias y respuestas que dan los alumnos.	15 min

SESIÓN 2: PRIMERA OBSERVACION DE LAS HABILIDADES EJECUTIVAS		
DESCRIPCIÓN	El objetivo de esta segunda sesión, consistirá en observar, recoger y evaluar el nivel de desarrollo de las principales habilidades ejecutivas, previa a las sesiones de trabajo. Para ello, se propondrá como actividad principal el juego simbólico, ya que mediante este juego, se ponen en práctica las tres principales habilidades ejecutivas que se trataran de trabajar a lo largo de esta unidad. Junto al juego simbólico, se llevarán a cabo otras dos actividades relacionadas con estas habilidades.	
RECURSOS	Bloques de goma espuma; Telas, disfraces, objetos que encuentran en su vida cotidiana; Equipo de música.	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	-“El Muro”. Esta actividad consistirá en destruir un muro de bloques que estará colocado en la mitad del aula de psicomotricidad. Para ello los alumnos se pondrán detrás de una cuerda, situada a una distancia del muro y cuando el profesor de la señal correspondiente estos irán corriendo hacia el muro y lo romperán. Los participantes no podrán romper el muro antes de escuchar dicha señal.	10 min
<i>Parte Principal</i>	-El juego simbólico. Los escolares, participarán mediante el juego libre. Así, se les dará unas pautas de juego, y se les facilitará distinto material como bloques de goma espuma, disfraces, telas y objetos que encuentran en su vida cotidiana, como cubiertos, platos etc.	35 min
<i>Vuelta a la calma</i>	-Se pondrá la música y se les explicará a los niños que la música que suena va a hacer un viaje por sus cuerpos, entrando por los pies hacia la cabeza. Se le interiorizará al niño el viaje de la música por los distintos segmentos corporales, lentamente.	5 min
<i>Evaluación:</i>	Después de comentar con los alumnos como ha ido la sesión y recoger sus vivencias, el docente, mediante la ficha de registro, evaluará las observaciones que ha ido recogiendo durante la sesión según las pautas planteadas en esta ficha y relacionará estas con las obtenidas en la primera sesión.	10 min

SESIÓN 3: CONTROL INHIBIDOR		
DESCRIPCIÓN	En esta tercera sesión, comenzaremos a trabajar el control inhibitorio. Para ello se llevarán a cabo actividades en donde los participantes tendrán que intentar utilizar su capacidad de fuerza de voluntad y concentración para intentar controlar los impulsos que en cada juego experimentarán.	
RECURSOS	Boques de goma espuma; Globos y cuerdas; Equipo de música	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	- “Juego de las sillas” con aros. Este juego consistirá en que los participantes den vueltas en círculo alrededor de unos aros mientras que suena una música. Llegará un momento en el que la música se parará y en ese instante, los participantes tendrán que entrar en uno de los aros. La cuestión será que no habrá aros suficientes para todos y por lo tanto, uno se quedará fuera. Este participante será eliminado. Después se volverá a poner la música y se continuará con el juego. Finalmente ganará el último participante que quede.	10 min
<i>Parte Principal</i>	-Se repartirá un globo a cada uno. Habrá 5 colores distintos, creando así cinco grupos. La primera actividad consistirá en moverse con el globo intentando que este no toque el suelo al ritmo de la música. Cuando pare la música, cada participante, tendrá que quedarse quieto en el sitio sin moverse en la posición que se encontraba, dejando a un lado el globo, hasta que vuelva a sonar la música. El participante que no sea capaz de mantenerse quieto, perderá el globo. Este lo podrá recuperar cuando en el siguiente parón sea capaz de mantenerse quieto. La siguiente actividad, consistirá en que cuando pare la música estos tendrán que agruparse por colores. Después, los escolares dejarán los globos a un lado y el grupo inventará cuatro movimientos con los globos, de este modo, cada vez que paré la música estos se unirán y realizarán los movimientos a un mismo ritmo. En la última actividad, los participantes, se atarán el globo al pie, de este modo, el objetivo consistirá en romper los globos de los demás e intentar que a cada uno no se lo rompan. Solo podrán romper los globos cuando no suene la música.	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	En esta última parte, se pondrá música relajante y los niños se colocarán tendidos en el suelo cómo prefieran.	5 min
<i>Evaluación:</i>	En esta parte se comentará con los participantes como ha ido la sesión y se recogerán sus vivencias. Después utilizando la ficha de registro, se evaluará si el alumno ha, sido capaz de seguir las indicaciones dadas por el profesor y si ha sabido controlar sus impulsos en cada uno de los juegos.	10 min

SESIÓN 4: CONTROL INHIBIDOR		
DESCRIPCIÓN	En esta cuarta sesión, se continuará trabajando el control inhibitorio. Para ello, se centrará en el desarrollo de la concentración de los alumnos mediante actividades que se basarán en la coordinación y la atención.	
RECURSOS	Aros y Tambor	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	<i>“iEstatua de sal!”</i> . Este juego, consistirá en poner música, al ritmo de la cual los participantes bailarían y se moverán por el espacio. Cuando paré la música y el docente diga <i>“iestatua de sal!”</i> estos se pararán y deberán permanecer quietos e inmóviles como una estatua en la postura que se hayan quedado.	10 min
<i>Parte Principal</i>	Se aprenderá, ayudados por la música, la canción: LU LU LA LU y su coreografía. (Véase Anexo I) . De este modo, los niños se colocarán en círculo cogidos por los hombros y al compás de la canción aprendida previamente, bailarían la coreografía mientras la cantan. Después se hará lo mismo pero cogidos por los codos, la cintura, las rodillas y finalmente los tobillos. - <i>“El salto musical”</i> . Se marcarán dos líneas una de salida y otra de llegada a una distancia de 8 metros. Los niños se organizarán uno al lado del otro y se colocarán en la línea de salida. El maestro con un instrumento musical (tambor) marcará un golpe y en ese momento los niños darán un salto hacia adelante, si marca dos, darán dos etc. No debe dar más de tres golpes seguidos. Mediante los saltos los niños se desplazan desde la línea de salida hasta la de llegada. Estos desplazamientos irán cambiando de forma, según diga el docente; a la pata coja, de lado, etc. -Caminar con los ojos cerrados (un pequeño espacio) hacia el lugar donde el maestro produce un sonido con el instrumento musical. Al lograrse la respuesta de los niños, se les indicará abrir los ojos y observar el lugar donde se han desplazado. El maestro lo repetirá cambiándose a un lugar diferente del área.	35 min
<i>Vuelta a la calma</i>	Los alumnos caminarán lentamente dando golpes suaves con los pies, los golpes se producirán cada vez más suave hasta caminar en silencio.	5 min
<i>Evaluación:</i>	Se hará una valoración con los alumnos sobre cómo ha ido la sesión y se evaluará mediante la ficha de registro, si estos han sido capaces de realizar adecuadamente los juegos respetando las reglas y manteniendo la concentración.	10 min

SESIÓN 5: MEMORIA DE TRABAJO		
DESCRIPCIÓN	En esta quinta sesión, se comenzará a trabajar la memoria de trabajo. Para ello, primero, se aprenderá una canción y su coreografía y después, se hará la representación de un cuento motor en donde los participantes, tendrá que utilizar su memoria para recordar los pasajes del cuento y las características de los personajes que aparecen en él.	
RECURSOS	Aros y cuerdas.	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	Se enseñará la canción de Palmas Palmitas y su baile. Para ello, el profesor pondrá la canción de Palmas Palmitas y mientras que esta suena él cantará y balará. Una vez que los niños hayan escuchado y visto la coreografía de la canción, se les animará a cantarla y bailarla siguiendo al profesor. Esta actividad se repetirá dos veces. (Véase Anexo II)	10 min
<i>Parte Principal</i>	-El cuento de “ <i>El Domador</i> ” *. (Véase Anexo III) Este cuento es un cuento motor y por ello mientras que el docente les cuenta la historia este lo irá representando. Al terminar de contarlo, les preguntará a los escolares si les ha gustado y realizará preguntas relacionadas con el cuento para asegurarse de que lo han escuchado y entendido. Después, el profesor les propondrá contarlo de nuevo pero esta vez, los niños tendrán que participar junto al profesor en la representación de la misma. Para terminar, se representará el cuento una última vez y en esta ocasión, mientras que el profesor va leyendo el cuento, los niños lo irán representando sin la ayuda de este.	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	-“ <i>Somos directores de orquesta</i> ”. En este juego, un participante saldrá del aula, mientras los demás deciden quién será el director de la orquesta. La función del director, será dirigir la orquesta que estará formada por los demás participantes, de este modo, la orquesta tendrá que imitar los gestos que realiza el director. Después de que hayan nombrado al director, el participante que anteriormente había salido del aula volverá a donde sus compañeros y este, tendrá que adivinar quién de ellos es el director.	10 min
<i>Evaluación:</i>	Se comentará con los alumnos como ha ido la sesión y se rellenará la ficha de registro de esta quinta sesión, en ella se evaluará la capacidad de memorizar y de relacionar las distintas ideas entre si y también la capacidad de atención y comprensión que poseen.	10 min

*A mover el esqueleto.webnode.es. (2017). *He aquí el domador; ¡a mover el esqueleto!*

SESIÓN 6: MEMORIA DE TRABAJO		
DESCRIPCIÓN	En esta sesión, se seguirá trabajando la memoria de trabajo. Para ello, se realizarán distintos juegos de memoria.	
RECURSOS	Equipo de música.	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	Primero, se cantará y a bailará la canción de las Palmas Palmitas aprendida en la sesión anterior.	10 min
<i>Parte Principal</i>	<p>-“<i>Los fotógrafos</i>”. Para ello, los alumnos se repartirán en grupos de 5 personas. En este juego, uno será el fotógrafo y sacará la foto y los demás, serán los que posan. Después de sacar la primera foto, el fotógrafo, les dará la espalda a sus compañeros y estos se cambiaran de posición. A continuación, el fotógrafo se dará la vuelta y tendrá que adivinar los cambios que ha habido. Después se cambiarán los roles.</p> <p>-“<i>¿Quién es quién?</i>”? En este juego, el maestro asignará a cada niño un personaje (animales, personajes conocidos de cuentos, T.V, etc). Después de que la profesor haya asignado un personaje a cada alumno. Estos mediante la dramatización, gestos y onomatopeyas tendrá que hacer que el resto de sus compañeros adivinen de quien se trata.</p> <p>-“<i>Simón dice</i>”. Todo el grupo ha de hacer las órdenes motoras que diga “Simón”. De este modo, el docente, ira diciendo lo siguiente: Simón dice “sentados”, Simón dice “caminar a la pata coja” y los escolares, tendrán que obedecer a sus indicaciones. Pero si este, da la orden, sin decir previamente el nombre de “Simón” los participantes no deberán realizarlo, el que obedezca, será eliminado. Otra versión, será la del “Mundo al revés”. En este caso hay que hacer lo contrario de lo que dice la orden.</p>	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	El profesor junto a los alumnos se sentarán en círculo y este se presentará diciendo lo siguiente: “Hola me llamo Martín yo me despido así (hacer un gesto de despedida)”. Y los demás le responderán; “Hola Martín (imitando su saludo).Esto lo harán todos los alumnos de uno en uno. Después de que todos se hayan despedido, el grupo tendrá que intentar recordar el saludo que cada uno ha realizado.	10 min
<i>Evaluación:</i>	Después de comentar con los escolares como ha ido la sesión, el profesor rellenará la ficha de evaluación de esta sexta sesión en donde se evaluará la capacidad de memorización y concentración de los alumnos.	10 min

SESIÓN 7: FLEXIBILIDAD COGNITIVA		
DESCRIPCIÓN	En esta séptima sesión, se trabajará la flexibilidad cognitiva. Para ello, se propondrán distintos juegos, en donde los participantes tendrán que utilizar su capacidad cognitiva y creativa para resolver las distintas situaciones planteadas.	
RECURSOS	Instrumentos musicales; Folios o papel de periódico; Bancos suecos	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	El docente realizara distintos sonidos instrumentales, cada niño caminará, trotará o saltará según el sonido instrumental que ejecute el maestro. Estos desplazamientos se realizarán dispersos.	10 min
<i>Parte Principal</i>	<p>-“<i>Inventamos entre todos</i>”. Se trazará en el suelo una línea de salida y otra de llegada a una distancia de 6 m. Los niños se ubicarán uno al lado del otro en varios grupos colocados uno detrás del otro. A la señal, el primer grupo se desplazará hasta la línea de llegada como ellos quieran: caminando, trotando, etc. pero el grupo que continúa debe realizar un desplazamiento diferente al del anterior y así sucesivamente.</p> <p>-“<i>Cruzar el río</i>”. Los niños han de cruzar un río por encima de unas piedras (folios) colocados en el suelo. Así, se situarán en fila india encima de los folios quedando uno libre detrás del último de la fila. De este modo, deberán de ir pasándolo hacia delante hasta que llegue al primero de la fila que la colocará en el suelo y se pondrá sobre él. Así, toda la fila avanzará un peldaño hacia delante, volviendo a quedar libre el último.</p> <p>-“<i>Náufragos y tiburones</i>”. Se colocarán bancos en el aula para que suban los niños. Se pondrá música y los niños andarán por todo el aula. Cuando pare la música todos se subirán encima de un banco, intentando que no quede ninguno en tierra (el agua) pues puede pasar el tiburón (maestro) y comérselos.</p>	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	-“ <i>¿Cómo se paran los robots?</i> ” En este juego los niños representarán a robots que se mueven y que no se pueden parar hasta tocarles el botón de parada. Así, un niño saldrá del aula y los demás decidirán qué parte del cuerpo será el botón para apagarse. A continuación se distribuirán por la sala y empezarán a moverse como robots la ritmo de la música. Cuando entre el niño que estaba fuera tendrá que adivinar la parte del cuerpo escogido de cada uno con el fin de parar todos los robots antes de que termine la música.	10 min
<i>Evaluación:</i>	El docente comentará con los alumnos como ha ido la sesión y rellenará la ficha de registro en donde evaluará la capacidad de los alumnos para resolver los distintos problemas surgidos y la capacidad creativa que poseen.	10 min

SESIÓN 8: FLEXIBILIDAD COGNITIVA		
DESCRIPCIÓN	En esta octava sesión se seguirá trabajando la flexibilidad cognitiva. Para ello, se propondrán distintos retos en donde los participantes tendrán que adaptarse a las situaciones que se les plantean utilizando distintas estrategias.	
RECURSOS	Tiza y pizarra.	
Partes	Descripción	Tiempo
<i>Calentamiento</i>	-“Aire, tierra, luna y agua”. En este juego, los participantes se pondrán de pie, formando un círculo y el animador se ubicará en el centro con una pelota. Cuando el animador dirija la pelota a uno de los integrantes del juego y al mismo tiempo pronuncie alguna de las siguientes palabras: aire, tierra, luna o agua y cuente hasta diez, el jugador deberá decir el nombre de un animal que viva en ese lugar. Los jugadores no podrán repetir un animal que ya fue nombrado. Cuando diga “luna” deberá quedarse en silencio. Si no logra mencionar un animal deberá retirarse del juego.	10 min
<i>Parte Principal</i>	-“Las vocales”. Se dividirá al grupo en dos equipos, el docente, dibujará las cinco vocales en un pizarrón como guía, al sonar el silbato enunciará en voz alta una vocal que cada equipo deberá formar con sus cuerpos. -“La torre”. Este reto consistirá en realizar la torre más alta que posible con una cantidad exacta de bloques en un tiempo delimitado. -“La cuerda maldita”. Para jugar a este juego, los participantes se repartirán en cuatro grupos y a cada grupo se le dará una cuerda. El juego consistirá en que todos los participantes tendrán que pasar de distintas formas por debajo de la cuerda (De rodillas, a rastras, a cuatro patas, a la conga y saltando) sin tocarla con las manos.	30 min
<i>Vuelta a la calma</i>	Hacemos reflexionar a los niños sobre las características de la goma y el cristal, tratando de definir sus aspectos más esenciales para nuestro ejercicio: la goma es blanda, elástica..., el cristal es duro, rígido, frágil.... Una vez que esto ha sido asimilado, pedimos a los niños y niñas que construyan con su cuerpo diversas figuras o estatuas de goma (actitudes blandas, redondeadas, poco tensas....) y de cristal (posturas duras, crispadas, tensas....). Adquirida esta mecánica, se irán construyendo alternativamente figuras de goma o de cristal a indicaciones del maestro.	10 min
<i>Evaluación:</i>	El docente comentará con los alumnos como ha ido la sesión y rellenará la ficha de evaluación en donde evaluará, la capacidad de los escolares para buscar soluciones a los distintos problemas, mediante la cooperación en grupo.	10 min

SESIÓN 9: SEGUNDA OBSERVACIÓN DE LAS CONDUCTAS

DESCRIPCIÓN	En esta novena sesión, se observará, evaluará y comparará, como han influido estas seis sesiones en el desarrollo de las principales habilidades ejecutivas. Para ello, se volverán a poner en práctica las mismas actividades llevadas a cabo en la segunda sesión. Junto a estas actividades, se volverán a evaluar los puntos propuestos en la sesión dos con el fin de observar si ha habido avances y cuales han sido.
--------------------	---

SESIÓN 10: EVALUACIÓN FINAL

DESCRIPCIÓN	En esta última sesión, se les volverá a realizar el test de Marshmallow a los alumnos con el fin de comprobar si ha habido alguna evolución desde la primera sesión hasta la última y cómo han influido estas en el desarrollo del autocontrol. De este modo, se formarán los mismos grupos que en la primera sesión y estos entrarán en el cuarto de las golosinas. Una vez transcurrido el tiempo el docente, volverá y observará lo ocurrido y comparando los resultados con los obtenidos en la primera sesión. De este modo, evaluará la efectividad de esta Unidad Didáctica en el desarrollo del autocontrol.
--------------------	--

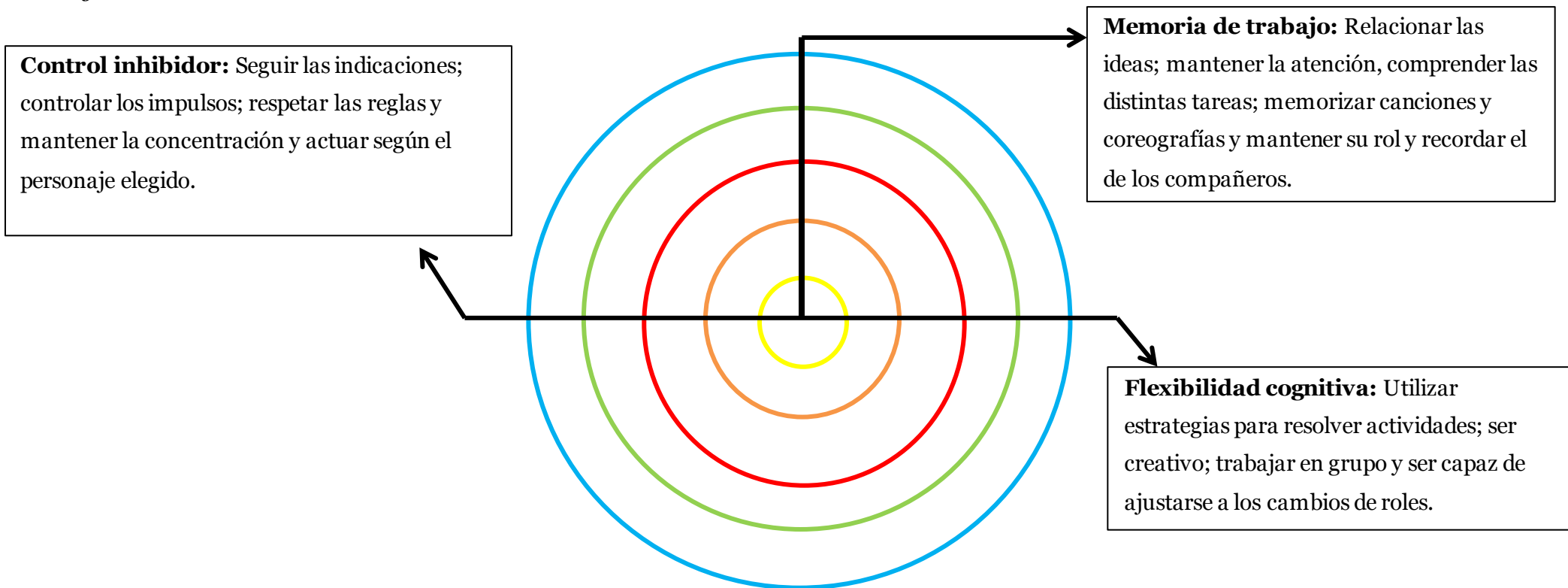
4.9-EVALUACIÓN

En esta Unidad Didáctica, se llevará a cabo una evaluación continua. Se propondrán dos métodos; por un lado, se recogerán las vivencias y experiencias de los alumnos mediante preguntas que se les plantearán al final de cada sesión. Y por el otro, el docente, contará con unas fichas de registros para cada niño donde irá anotando las evoluciones y el progreso respecto a la sesión anterior. Esta evaluación se hará mediante las observaciones que el docente irá anotando y recogiendo durante la sesión en la ficha de registro. **(Véase Anexo IV).**

4.9.1-Criterios e indicadores de evaluación:

<i>1. Ámbito de la construcción de la propia identidad y del conocimiento del medio físico y social.</i>	
3) Resolver, con progresiva autonomía, problemas sencillos relacionados con la vida cotidiana.	-Utiliza progresivamente estrategias adecuadas para canalizar situaciones de frustración
4) Participar en juegos, regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.	-Participa y colabora activamente en distintos tipos de juegos y propuestas de grupo. -Acepta y respeta las normas que rigen algunos juegos sencillos.
<i>2. Ámbito de la construcción de la propia identidad y la comunicación y representación.</i>	
1) Reconocer, expresar y regular progresivamente por medio de diferentes lenguajes sensaciones, emociones, necesidades y deseos.	-Identifica y progresa en la diferenciación de los propios sentimientos y emociones. -Se vale de distintas estrategias comunicativas (verbales, corporales, musicales...) para expresar sus necesidades, emociones, vivencias, sensaciones o deseos. -Progresa en la producción de respuestas cada vez más ajustadas y amplias en la expresión de necesidades, sensaciones o deseos.
2) Utilizar la lengua oral en las interacciones con sus iguales y con las personas adultas tomando en cuenta las intenciones comunicativas mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.	-Utiliza el lenguaje oral para comunicarse en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores usando algunas de las convenciones sociales (escuchar, mirar al interlocutor, guardar el turno de palabra,...). -Escucha de forma activa y comprende distintos tipos de textos orales (canciones, relatos, cuentos etc.)
3) Participar en situaciones comunicativas a través de conversaciones o sistema de turnos y juegos de interacción social.	-Es capaz de mantener la atención durante periodos prolongados en situaciones comunicativas. -Escucha con atención y respeto lo que expresan otros interlocutores

Figura 2: Diana de heteroevaluación



NIVEL	COLOR DE LA DIANA
Nunca	Amarillo
A veces	Naranja
Con frecuencia	Rojo
Normalmente	Verde
Siempre	Azul

5-CONCLUSIONES

En este apartado se hará una síntesis del trabajo, comentando cada uno de los aspectos que se han elaborado y subrayando los más importantes con la intención de reflexionar sobre ellos. Para ello, se comenzará desde el principio haciendo referencia al “*Test de Marshlow*” que llevó a cabo Walter Mischel. Este experimento consistió en situar a cada niño delante de una golosina atada a un timbre, de modo que cuando este lo cogiera el timbre sonaba. Así, el investigador, después de estar un tiempo jugando con el niño, le decía que se tenía que ausentar y que volvería en quince minutos y que si en ese periodo de tiempo era capaz de aguantar sin comerse la golosina, a su vuelta, le daría otra. De este modo, el escolar tenía dos opciones, comerse la golosina o esperar los quince minutos para conseguir la segunda. En esta situación, se dieron las dos opciones dependiendo del alumno que participaba. Este experimento se basaba en analizar la capacidad de autocontrol de cada preescolar. Años más tarde, cuando estos alumnos ya tenían entre 25 y 30 años, Mischel trató de relacionar la capacidad de control de los impulsos de los individuos y la personalidad que habían desarrollado y descubrió que los y las que en preescolar habían esperado más, para comerse la golosina, eran más capaces de perseguir y alcanzar las metas propuestas a largo plazo, habían alcanzado niveles educativos elevados y soportaban más el estrés, que los que no habían tardado menos tiempo en comérsela. Partiendo de aquí, en este trabajo, se han comentado distintos aspectos que forman e influyen el autocontrol y, también, distintas estrategias de trabajo que ayudan a su desarrollo. Todos estos aspectos se volverán a comentar resumidamente en las siguientes líneas con el fin de transmitir la importancia que tienen las Funciones Ejecutivas y el autocontrol en la vida de las personas.

Así, se empezará mencionado los dos principales sistemas emocionales que posee el ser humano que son; el sistema emocional caliente y el sistema emocional frío. El sistema caliente está formado por estructuras que regulan impulsos y emociones esenciales para la supervivencia del ser humano, como la ira, el miedo o el sexo. Se puede decir que este sistema no se dedica a reflexionar sobre las consecuencias que pueden surgir a largo plazo, sino que más bien se dedica a actuar. El sistema frío, en cambio, es un sistema que se sitúa en el Cortex Prefrontal y es crucial en las decisiones orientadas al futuro y en los esfuerzos de autocontrol. Este sistema regula el sistema caliente dando la capacidad de inhibir los impulsos y emociones del momento y ayudando a pensar y reflexionar con frialdad. El Cortex Prefrontal es la región más desarrollada del cerebro, este es el que regula nuestros pensamientos, acciones y emociones. En esta región, se encuentra la Función Ejecutiva (FE). La FE está formada por tres principales habilidades que son; el control inhibitorio (autocontrol de las emociones e impulsos); la memoria de trabajo (solucionar los problemas utilizando la creatividad) y la flexibilidad cognitiva (aptitudes cognitivas que nos permiten controlar los pensamientos, impulsos, acciones y emociones). Estas tres habilidades ayudan al desarrollo de la FE y se desarrollan en el cortex prefrontal. De este modo, los que posean una FE fuerte serán mejores en los estudios que los que posean una FE débil. La Función Ejecutiva está directamente

relacionada en el pensamiento frío y es una pieza principal de este sistema, porque si no se posee un adecuado desarrollo de la FE será difícil controlar las emociones e inhibir las respuestas impulsivas interferentes. La FE, también, aporta la capacidad de imaginar y empatizar, esto se da a causa de las neuronas espejo. La función de estas neuronas es ayudar a sentir lo que los demás sienten mediante el lenguaje corporal y verbal.

Otros aspectos que forman el autocontrol son la soberanía, el optimismo, la sensibilidad acentuada (RS acentuada) y la fuerza de voluntad. En cuanto a la soberanía, es la creencia de que uno puede ser agente activo en la determinación de su propia conducta. De este modo, cuanto más se vea el preescolar a sí mismo como la causa de sus resultados positivos, más crecerá su motivación y esto, le ayudará a ver que es capaz de conseguir las metas que se proponga. El optimismo se halla relacionado a la soberanía, ya que el niño que no tiene muchas expectativas sobre su capacidad para conseguir sus metas, como la demora de la satisfacción, cambiará esta visión pesimista por una más optimista gracias a que irá superando las distintas tareas con éxito. De este modo, se irán desarrollando tanto la soberanía, como la visión optimista, que le ayudarán y motivarán a conseguir sus objetivos. En lo que se refiere a las relaciones sociales, el pensamiento frío y el autocontrol, desempeñan una función muy importante. De este modo, las personas que poseen una SR acentuada son personas que les preocupa el rechazo en sus relaciones, anticipan el abandono y a menudo su propio comportamiento provoca ese rechazo que temen. Pero esta SR acentuada se puede regular en virtud de la capacidad de autocontrol. De hecho, un individuo que posea un alto nivel de SR acentuada y tenga una gran capacidad de autocontrol será capaz de enfriar sus reacciones impulsivas en situaciones de rechazo. Estas personas son las menos agresivas y las más aceptadas socialmente. Otro aspecto que forma el autocontrol es la fuerza de voluntad. La fuerza de voluntad es otra capacidad que nos ayuda a demorar las satisfacciones. Esta capacidad es como un músculo que se va fatigando, hasta que llega un momento en el que desaparece. En ese instante, también, desaparece nuestra capacidad de autocontrol convirtiéndonos totalmente vulnerables. Por será necesario trabajarlo y fortalecerlo.

También, se comenta a lo largo del trabajo la existencia de factores que influyen en el desarrollo del autocontrol. Uno de los factores que más negativamente puede dañar el desarrollo del Cortex Prefrontal es el estrés. Para evitar esta situación, será necesario que en los primeros años de vida, el niño no tenga constantemente activados los niveles de estrés. Para ello, se tendrá que favorecer la creación de vínculos estrechos y cálidos que hagan al bebé sentirse seguro y tranquilo. Otro factor, que influye en el desarrollo del niño, son los padres. Mary Ainsworth llevo a cabo un experimento llamado "*La situación extraña*", en donde descubrió que los padres que controlan en exceso a sus bebés corren el riesgo de minar el desarrollo de la capacidad de autocontrol de sus hijos. En cambio, los padres que favorecen y alimentan la autonomía ayudan a sus hijos a desarrollar esa capacidad de autocontrol para demorar y no comerse la golosina. La genética y el ambiente también son factores importantes que influyen en el desarrollo de los patrones de conducta. Así, el

factor biológico es hereditario y está determinado por el patrimonio genético. El factor ambiental, en cambio, se refiere a las influencias que rodean y afectan al individuo durante toda su vida. Este factor influye directamente en lo biológico creándose la epigénesis, que consiste en la interacción entre los factores medioambientales y genéticos que influyen en la función de estos sin alterar su composición.

Otro aspecto muy importante es trabajar la autorregulación de los niños. Esto lo demostró Adele Diamond mediante el programa "*Herramientas de la mente*". Este programa se centraba en llevar a cabo actividades enfocados al desarrollo de la FE. Este experimento demostró que la FE se puede trabajar y que los niños aumentan sus capacidades cognitivas, sociales y emocionales.

En cuanto al autocontrol y a su desarrollo, este comienza a surgir desde edades tempranas. Así, los niños utilizan la información recogida de su entorno para regular pensamientos, emociones y comportamientos. Para ello, la principal herramienta que utilizan es el lenguaje, debido a él, traducen las señales que les proporcionan los adultos. La autorregulación intencional ayuda a los niños aprender a aprender. Es necesario proporcionarles oportunidades y enseñarles a planificar qué actitud deben tomar ante una situación estresante. A medida que los preescolares crecen, sus habilidades regulatorias se vuelven más sofisticadas. Los adultos deben favorecer el desarrollo del autocontrol estableciendo situaciones adecuadas donde esta pueda poner en práctica sus habilidades. En cuanto al aula, existen distintos tipos de estrategias para trabajar la autorregulación. En este trabajo se han distinguido tres principales. La primera es la modelación; que consiste en enseñar a los escolares a aprender a inhibir sus impulsos y emociones mediante tareas que requieran su autorregulación, cómo pedir permiso para jugar. La segunda consiste en el uso de sugerencias y claves; que se centra en usar direcciones sencillas y pequeñas pistas para indicar sobre cómo y cuándo deben regular estos sus emociones. Y la tercera es el retiro gradual de apoyo de los adultos; este consiste en dirigir el progreso del alumno e intervenir cuando sea necesario.

Como se indica en apartados anteriores, este trabajo se ha centrado en proponer un plan de mejora para trabajar las tres principales funciones ejecutivas ya mencionadas con niños y niñas de 5 años. Para ello, se ha tomado la psicomotricidad como herramienta principal, porque es una técnica en donde se trabajan distintos aspectos del ser humano como lo cognitivo, social, emocional y creativo, a partir del movimiento y el acto. Estos aspectos se encuentran estrechamente relacionados con la FE y por ello, su desarrollo favorece y mejora todas las capacidades del ser humano. Gracias a esto, el individuo irá madurando y capacitándose para hacer frente a cualquier adversidad de la vida.

6-CONSIDERACIONES FINALES

En este último apartado, se tratará de hacer una reflexión sobre distintos aspectos relacionados tanto con el trabajo realizado como con el grado de educación infantil. De este modo, se comenzará valorando los conocimientos y competencias adquiridas durante este grado y después se explicará su aportación. A continuación, se hará una reflexión de carácter auto-evaluativo sobre la percepción del trabajo de docente. Finalmente, se comentará los problemas encontrados durante la elaboración de dicho trabajo.

Uno de los aspectos más sorprendentes y apasionados sobre la educación infantil ha sido el enorme proceso de evolución que desarrollan los niños en esta etapa y la gran capacidad que poseen para aprender, se puede decir que son esponjas. Así, mientras que los alumnos de tres años comienzan a hablar, a aprender a contar y a simbolizar, los de cinco, comienzan a escribir, a sumar y a realizar dibujos con figuras. Esto ayuda a comprender lo importante que es la educación infantil en los primeros años de vida, ya que en esta etapa se construyen las primeras bases de los cimientos que irán formando a la persona. En cuanto a los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, decir que han sido varios, pero los más destacados han sido, la capacidad para comprender y observar los distintos comportamientos de los alumnos de esta edad, los distintos métodos de enseñanza existentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comprensión de la existencia de la diversidad dentro del aula y la importancia de ello.

Haciendo referencia a este trabajo, añadir que ha sido muy enriquecedor en el conocimiento de una nueva visión sobre el desarrollo de aprendizaje de los niños de educación infantil. Aprender, sobre los conceptos de autocontrol y de las funciones ejecutivas ayudan a comprender un poco más cómo funciona el cerebro humano, entendiendo que esto no se limita únicamente al coeficiente intelectual, sino que es mucho más que eso ya que la capacidad de controlar los impulsos o la habilidad para regular las emociones, serán elementos más importantes en el desarrollo de la vida. Estas habilidades, otorgan la capacidad de sacrificio y esfuerzo para avanzar y superar los obstáculos del día a día con el fin de conseguir los objetivos propuestos. Debido a esto, los seres humanos satisfacen las inquietudes e intentan encontrar esa felicidad que tanto ansían. Como se ha comentado en el párrafo anterior, en esta etapa, los niños construyen los primeros cimientos de su personalidad, por ello, será necesario que junto a otros conocimientos, también, desarrollen la capacidad de autocontrol y una adecuada FE. Este trabajo, como se puede observar, se basa en la propuesta de una UD como herramienta para trabajar estos conceptos. Este planteamiento es novedoso, ya que hasta hace poco este enfoque no existía. Por ello, el principal problema para elaborar este trabajo ha sido la falta de información, en especial, sobre la relación entre las funciones ejecutivas y la psicomotricidad. La información necesaria para establecer relaciones entre estos dos conceptos y así, buscar actividades adecuadas para el desarrollo de las habilidades

ejecutivas, se han hallado en el libro de Walter Mischel y al consultar otros autores como Adele Diamond y Jesus Guillén.

Para finalizar decir que el aprendizaje de este grado evidencia la gran labor del docente, porque gracias a él se contribuye a formar personas ayudándolas a seguir su camino mediante la transmisión de conocimientos, experiencias y valores. En este camino, el docente es y debe ser el ejemplo a seguir de los escolares y debe adecuarse a cada alumno ya que cada ser humano es diferente. Para ello, será necesario que este conozca bien a sus alumnos y tenga la capacidad de llegar a ellos. Se puede decir que no es una tarea fácil la del docente pero es gratificante al ver que los esfuerzos realizados dan sus frutos. Esta gratificación aporta la motivación y la fuerza para seguir en ese camino.

7-BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M.D.S, Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1987) *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Nueva York: Routledge.
- Anderson, V. (2001), Assessing executive functions in children: biological, psychological and developmental considerations. *Pediatric Rehabilitation*, 4 (3) pp. 119-136.
- Baggetta, P. y Alexander, P.A. (2016). Conceptualization and Operationalization of Executive Function. *Mind, Brain, and Education*, 10 (1), pp. 10-33.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying. *Psychological Bulletin*, 121(1), pp 65-94.
- Bausela, E. (2010). Función ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar. *Bol Pediatr*, 50 (214), pp.272-276. Recuperado el 15 de Mayo de 2017 de http://sccalp.org/documents/0000/1674/BolPediatr2010_50_272-276.pdf
- Blair, C. y Diamond, A. (2008). Biological Processes in Prevention and Intervention: The Promotion of Self-Regulation as a Means of Preventing School Failure. *Development and Psychopathology*, 20 (3) pp. 899–911. doi: 10.1017/S0954579408000436
- Bronson, M.B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford.
- Capilla, A., Romero, D., Maestú, F., Campo, P., González-Marqués, J., Ortiz, T., Fernández, A. y Fernández, S. (2004). Emergencia y desarrollo cerebral de las funciones ejecutivas. *Actas Esp Psiquiatr*, 32(6), pp. 377-386.
- Cinan, S. (2006). Age-related changes in concept formation, rule switching, and perseverative behaviors: A study using WCST with 12 unidimensional target cards. *Cognitive Development*, 21, pp. 377-382.
- Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Diamond, A., Steven, W., Thomas, J. y Munro, S. (2007). Preschool Programme Improves Cognitive Control. *Science*, 318, (5855) pp. 1387-1388.
- Diamond, A. (2009). *Control cognitivo y autorregulación en niños de corta edad: Maneras para mejorarlos y porqué*. Conferencia de preparación escolar. Universidad Británica de Columbia.
- Diamond, A. y Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience* 18, pp. 34-48. doi: 10.1016/j.dcn.2015.11.005
- Dweck, C., (2006) *Mindset: The New Psychology of Success*, Nueva York: Random House.
- Florez, I.R. (2011). Developing Young Children's Self-Regulation through Everyday Experiences. *Young Children*, 66 (4) pp. 46-51.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairós S.A.

- Guillén, J. (2016). Funciones ejecutivas en el aula: una nueva educación es posible. *Escuela con cerebro weblog*. Recuperado el 10 de Mayo de 2017 de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/07/21/funciones-ejecutivas-en-el-aula-una-nueva-educacion-es-posible/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Nueva York: Basics Books.
- Kleinberg, L., Korkman, M. y Lahti Nuutila, P. (2001). Differential development of attention and executive functions in 3 to 12 year old Finnish children. *Dev Neuropsychol*, 20(1), pp. 407-428.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2) pp. 199–214.
- Luria, A.R. (1979). *The making of mind*. Cambridge. Unaited Kingdom: Harvard University Press
- Marina, J.A. y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana.
- Mischel, W. (2014) *The Marshmallow Test* (El test de la golosina) Barcelona: Penguin Random House.
- Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Moreno, C., Saiz, E. y Esteban, C., (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología* 30 (1), pp. 11-30
- Muraven, M. (2011): Building self-control: Practicing self-control leads to improved self-control performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46 (2), pp. 465–468.
- Pacheco, G. (2015) *Psicomotricidad en educación inicial*. Recuperado el 27 de Mayo de 2017 de http://www.runayupay.org/publicaciones/psicomotricidad_nivel_inicial.pdf
- Perez, A. (2017). *Juegos Cognitivos*. Recuperado el 5 de Junio de 2017 de http://www.anajperez.com/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=43
- Ponce, F. (2013). *Relaciones herencia versus ambiente y su influencia en el hombre adulto*. Recuperado el 30 de Mayo de <http://www.monografias.com/trabajos94/relaciones-herencia-vs-medio-ambiente/relaciones-herencia-vs-medio-ambiente.shtml>
- Portellano, J.A. (2005) *Como desarrollar la inteligencia*. Madrid: SOMOS – Psicología.
- Posner, M.I y Rothbart, M.K (2006), *Educating the Human Brain*. Washington D.C.: American pchological association.
- Programa para psicomotricidad de 5 años*. Recuperado el 4 de Junio de 2017 de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/02/112371038-psicomotricidad-5-anos.pdf>
- Riquelme, D., Sepúlveda, C., Muñoz, M y Valenzuela, M. (2013). Ejercicio físico y su influencia en los procesos cognitivos. *Revista Motricidad y Persona*, (13), pp. 69-74.
- Salonen, P., Vauras, M. y Efklides, A. (2005). Social Interaction—What Can It Tell Us about Metacognition and Coregulation in Learning?. *European Psychologist* 10 (3) pp. 199–208. Doi: 10.1027/1016-9040.10.3.199.

- Sethi, A., Mischel, W., Lawrence, A.J., Yuchi, S. y Rodriguez, M. (2000) The Role of Strategic Attention Deployment in Development of Self-Regulation: Predicting Preschoolers' Delay of Gratification from Mother-Toddler Interactions. *Developmental Psychology*, 36 (6) p. 767.
- Taller de psicomotricidad, juegos y expresión corporal. Recuperado 3 de Junio de 2017 de <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/edinfantilpsicomotricidad.pdf>
- Thorndike, R. L. y Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin* 34 (5), pp. 275-284.
- Valerio, N. (2014). *Determinantes del desarrollo: Herencia, ambiente, maduración*. Prezi. Recuperado el 1 de Junio de <https://prezi.com/vqbqheptuvs6/determinantes-del-desarrollo-herencia-ambiente-maduracion/>
- Villar, F. (2003). *Proyecto docente: Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación, España. Recuperado el 12 de Junio de 2017 de http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_08_nuevos_individuales.pdf
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Trans. Kozulin A. Cambridge: MIT Press.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin* 37, pp. 444-445.
- Welsh, M.C. (2002). Developmental and clinical variations in executive functions. En Molfese DL y Molfese VJ, (eds.), *Developmental variations in learning: applications to social, executive function, language and reading skills*, pp. 139-185. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (1994). "Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (eds.), *In Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*, pp. 3-24. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

8-ANEXOS



Anexo I

Canción: LU LU LA LU LU LA LU LA LU LA LU LU LA LU LA LU LA LU LA LU LA LU ..(Sentido de las agujas del reloj)... LU LU LA LU LU LA LU LA LU LA LU LU LA LU LA LU LA LU LA LU LA LU...(Sentido contrario a las agujas del reloj)

Coreografía: En círculo van a ir dando vueltas caminando cogidos por los hombros siguiendo el sentido de las agujas del reloj la primera parte de la canción y cambiarán el sentido en la segunda parte.

Anexo II

Palmas palmitas

Palmas, palmitas,

higos y castañitas,

azúcar y turrón

para mi niño son.

Palmas, palmitas,

que viene papa

palmas palmitas

que luego vendrá

Palmas, palmitas,

que viene papa

palmas palmitas

que en casa ya está

Anexo III

7-“CUENTO MOTOR: HE AQUÍ EL DOMADOR”(20 min.)

OBJETIVOS

Escuchar atentamente y dramatizar las diferentes escenas que indica el cuento.

MATERIALES Y RECURSOS

El espacio abierto del aula.

DESARROLLO

La maestra contará este cuento motor a los niños para que lo vayan dramatizando según la historia. Ella irá haciéndolo también para que los niños lo puedan copiar. ¡HE AQUÍ EL DOMADOR!

Érase una vez un niño que se llamaba...(decir todos los niños de la clase) y que tenía vuestra edad, más o menos. A este niño, desde que nació, desde que era pequeñito pequeñito y estaba en la barriga de su mamá, (nos agachamos y nos tumbamos simulándolo) le gustaba jugar a ser animales. A veces hacía que era un gato (miau...miau...) e iba dando zarpazos; otras veces, pensaba que era un perro (guau...guau...), incluso hacía pis como ellos. También le gustaba volar como los pájaros y arrastrarse como las serpientes. ¡Y como los caracoles!, como los caracoles también, aunque eran muy lentos. (imitamos la forma de moverse y comunicarse de todos los animales) Pero los animales que más le gustaban del mundo... eran los leones (grrrrr.....). Como corrían y saltaban de un lado para otro, como se ponían a dos patas y volvían a correr. Pero sobretodo le gustaba como gruñían (nos convertimos en fieros leones).

Un día, este niño estaba con su mamá viendo la televisión, se estaba quedando dormido: bostezaba, se estiraba y se acurrucaba...cuando...¡de repente! (hacemos como si nos estuviéramos quedando dormidos) Oyó: ¡CIRCO, CIRCO! ¡VEN AL CIRCO Y DISFRUTA CON NUESTRO DOMADOR DE LEONES! ¡EL INCREIBLE, EL MÁS VALIENTE! ¡CIRCO, CIRCO!

El niño se levantó, gritó y saltó de alegría por toda la casa; cogió a su madre de la mano y se la llevó tirando hasta un asiento en la primera fila del circo, donde se sentaron a observar muy contentos (hacemos lo que nos indica el párrafo imaginándonos que llevamos a nuestra mamá de la mano).

En ese mismo instante, apareció el domador con su aro y su látigo. Tiraba el aro hacia arriba y lo volvía a coger, a veces se agachaba, lo tiraba y lo recogía. Así hasta 5 veces. Daba latigazos al suelo (zas, zas, zas...) ¡e incluso lo usaba para saltar a la comba! ¡Era espectacular! (realizamos las diferentes acciones).

El domador estaba muy emocionado con su actuación; tanto, que no se dio cuenta de que un león se había escapado de su jaula y sigiloso, muy despacio y en silencio, con la boca abierta... se acercaba hacia él (en este caso hacemos como si fuésemos el león y nos comportamos acechantes)

Nuestro niño lo vio y sin dudarle ni un momento, saltó de su asiento, se puso delante del domador y ... armado de valor, miró a los ojos al león, levantó un dedo y dijo: ¡QUIETO! (imitamos al niño). El silencio reinaba en el circo. ¿Qué pasará? Se preguntaban todos. El león cerró la boca y se sentó al lado de nuestro niño. Quieto, tranquilo y con la boca cerrada. Todo el mundo aplaudió y vitoreó a nuestro héroe. Entonces, el domador, que estaba muy asustado, se quitó su traje, lo dejó en el suelo y se fue. Nuestro niño, lo recogió: se puso los pantalones, la camisa, la pajarita, y la chaqueta (hacemos como que nos vestimos). Cogió el aro y el látigo y desde entonces ha sido el mejor domador de leones del mundo. ¡Ah! ¡Hasta se dejó bigote! Ha pasado un poco el tiempo y se ha hecho mayor pero... ¿Lo queréis conocer?

Anexo IVSesión 1: Evaluación inicial y final

Nombre	Se ha comido la golosina	No se ha comido la golosina	Vivencias
			1-¿Cómo te has sentido? 2-¿Qué has hecho para evitar comerte la golosina? 3-¿Por qué no has podido resistirte?

Sesión 2: Primera observación de las habilidades ejecutivasNOMBRE:

Requisitos	A	N	R	V	AZ	Observaciones
Mantiene su rol y recuerda el de los compañeros (memoria de trabajo)						
Actúa según el personaje elegido (control inhibitor).						
Es capaz de ajustarse a los cambios de roles (flexibilidad cognitiva)						
Juega en grupo y se relaciona con sus compañeros.						
Utiliza la imaginación para responder de forma adecuada a cada situación.						

Sesiones 3 y 4: El control inhibitor

NOMBRE:

Requisitos	A	N	R	V	AZ	Observaciones
Sigue las indicaciones dadas por el docente.						
Controla sus impulsos en cada uno de los juegos.						
Participa adecuadamente en los juegos respetando las reglas.						
Mantener la concentración al realizar las actividades.						

Sesiones 5 y 6: Memoria de trabajo

NOMBRE:

Requisitos	A	N	R	V	AZ	Observaciones
Memoriza y relaciona las distintas ideas entre sí.						
Mantiene la atención ante las explicaciones del docente.						
Comprende las explicaciones de los juegos, los cuentos y las canciones que se trabajan.						
Memoriza y aprende las distintas canciones y sus coreografías						

Sesiones 7 y 8: Flexibilidad cognitiva

NOMBRE:

Requisitos	A	N	R	V	AZ	Observaciones
Resuelve las actividades que se le proponen utilizando distintas estrategias.						
Es creativo a la hora de buscar soluciones los problemas.						
Es capaz de trabajar en grupo y cooperar.						

Sesión 9: Segunda observación de las conductas

NOMBRE:

Requisitos	A	N	R	V	AZ	Progreso	Observaciones
Mantiene su rol y recuerda el de los compañeros (memoria de trabajo)							
Actúa según el personaje elegido (control inhibitor).							
Es capaz de ajustarse a los cambios de roles (flexibilidad cognitiva)							
Juega en grupo y se relaciona con sus compañeros.							
Utiliza la imaginación para responder de forma adecuada a cada situación.							