La Magia de Jugar: Fortalecimiento de las funciones ejecutivas en población con Discapacidad intelectual y Trastorno del espectro autista

Presentado por:

Nicol Daniela Delgado Pinilla

Nelsy Daniela Ramírez Hernández

Ángela Johana Reyes Sáchica

Asesora:

Andrea Juliana Herrera Plata

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial

Grupo de investigación: Diversidad, Formación y Educación

Línea: Comunicaciones Otras

Bogotá, Colombia

2024

Agradecimientos

En primera instancia agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por aceptarme en este arduo, pero, gratificante proceso de formarme como docente; a la institución ACONIR por abrirnos las puertas, facilitando sus espacios y materiales que favoreció en nuestra práctica pedagógica y a la docente asesora Juliana Herrera por confiar en mí, guiando y dándome oportunidades para mejorar, que nutrió mi rol como Educadora Especial. Comparto este logro con mi equipo de trabajo por aprender juntas en este camino con subidas y bajadas, pero siempre desde el respeto y la comprensión. Dedico la culminación de este proyecto a mis padres que me acompañaron, apoyaron y me dieron las bases necesarias en principios y valores, a mi hermano Sebastián por ser mi inspiración y la fuente de mi energía para ser educadora especial, por último, a todas y todos los participantes de ACONIR que me enseñaron que la dedicación, el compromiso y el amor por lo que se hace son la cimentación del sentido de ser docente.

Nicol Daniela Delgado Pinilla

Quiero agradecerles a mis tres pilares importantes quienes, con sus luchas y saberes, abrieron espacios donde hoy en día puedo participar para formarme como educadora especial, los tres empezaron conmigo este camino desde la felicidad y la emoción, pero solo una llegó a la culminación; para el cielo, su nieta, guerrera y luchadora les dedica uno de los logros más importantes hasta ahora. Me enseñaron que siempre se debe ser agradecido por quienes nos comparten su tiempo y espacio, por eso este agradecimiento también va para todos nuestros participantes de ACONIR, quienes día a día nos brindaron una cantidad de aventuras, saberes y cariños que quedaran marcados. A mis compañeras y asesora Juliana Herrera les agradezco por la paciencia y dedicación para llevar este camino del juego desde el amor, la enseñanza y el aprendizaje.

Nelsy Daniela Ramírez Hernández

Un especial agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional por haber sido un espacio acogedor en mi formación como educadora especial. A la institución ACONIR y a sus participantes por permitirnos el desarrollo de este proyecto y, así mismo, a la docente asesora Juliana Herrera por su significativo acompañamiento y apoyo en la práctica pedagógica para vencer mis miedos y tener más confianza en mí misma. Gracias inmensas a mis compañeras por su disposición y compromiso en este enriquecedor camino de aprendizaje.

Dedico este trabajo a mis padres por su apoyo constante a lo largo de este proceso, a mis dos futuras colegas, Maribel y Estefanía, por brindarme su amistad y palabras de aliento y a Víctor por creer tanto en mi e inspirarme a ser más fuerte y valiente.

Ángela Johana Reyes Sáchica

Tabla de contenido

Resumen ---------- 6

Introducción ---------- 8

Marco Contextual ---------- 11

Distribución de grupos de ACONIR ---------- 15

Planteamiento del problema ---------- 18

Justificación ---------- 24

Marco Antecedentes ---------- 29

Marco Teórico ---------- 40

Funciones Ejecutivas ---------- 40

Juego ---------- 48

Discapacidad intelectual ---------- 54

Trastorno del Espectro Autista (TEA) ---------- 59

Marco Metodológico ---------- 65

Paradigma ---------- 65

Enfoque ---------- 66

Fases de investigación ---------- 66

Consideraciones éticas ---------- 69

Articulación con el grupo de investigación ---------- 69

Marco Pedagógico ---------- 73

Propuesta pedagógica “La magia de jugar” ---------- 76

Juegos tradicionales ---------- 78

Juego simbólico ---- 80
Juego de construcción ---- 80
Juego cooperativo ---- 81
Juegos de Mesa ---- 82
Discusión de resultados ---- 86
Niños y Niñas ---- 86
Adolescentes y jóvenes adultos ---- 110
Adultos y adultos mayores ---- 120
Conclusiones ---- 130
Proyecciones ---- 136
Apéndices ---- 138
Apéndice A: ---- 138
Apéndice B: ---- 140
Apéndice C: ---- 148
Apéndice D: ---- 149
Apéndice E: ---- 155
Apéndice F: ---- 156

Resumen

El presente proyecto investigativo tiene como objetivo potenciar las funciones ejecutivas (FE) por medio del juego en personas con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la institución ACONIR. Las FE son habilidades cognitivas que están inmersas en todas las tareas de la vida cotidiana y que son necesarias para el desarrollo integral de todo ser humano en cada ámbito de la vida, por esta razón, se planteó el juego para potenciar este proceso, ya que al jugar se pone en escena lo que implican las FE como inhibir, la tomar de decisiones, ser flexible a los cambios y la autorregulación emocional, todo esto permite acoger a los grupos etarios (niñez, jóvenes, adulto y adulto mayor) resaltando que desde el juego se posibilitó identificar intereses, habilidades y necesidades en pro de potenciar sus capacidades para la participación en otros contextos

Para este fin se diseñó y se implementó un proyecto pedagógico de aula (PPA) denominado “La magia de jugar” que a partir de la exploración de distintos tipos de juegos como tradicionales, simbólicos, cooperativos, de mesa y construcción para potenciar las funciones ejecutivas cognitivas y emocionales de los participantes. Se tuvo en cuenta para esta investigación elementos teóricos respecto a las FE, juego, DI y TEA.

Palabras clave

Funciones ejecutivas, juego, Discapacidad Intelectual, Trastorno del Espectro Autista y proyecto pedagógico de aula.

Abstrac

The present research project aims to enhance executive functions (EF) through play in individuals with Intellectual Disability (ID) and Autism Spectrum Disorder (ASD) at ACONIR institution. The importance of working on these functions lies in the fact that they are cognitive skills embedded in all daily life tasks and holistic development of every human being in every aspect of life. Therefore, play with was proposed as strategy to enhance this process, catering to all age groups (Children, youth, adults and elderly), highlighting that play allowed for the identification of interest, abilities and needs to enhance their capacities for participation in other contexts.

For this purpose, a classroom pedagogical project (CCP) called "The magic of play" was designed and implemented, which through the exploration of different types of game such as traditional, symbolic, cooperative, board and construction games enhanced the cognitive and emotional executive functions of the participants. Theoretical elements regarding EF, play, ID, and ASD were considered for this research. Therefore, it is expected to make a significant contribution from the role of teacher trainees in the Special Education degree.

Keywords

Executive functions, Play, Intellectual Disability, Autism Spectrum Disorder and Classroom pedagogical project

Introducción

Apreciado lector, lo invitamos a recorrer los diferentes pasos que realizamos para diseñar e implementar esta propuesta pedagógica investigativa, que como en el juego de la golosa, nos exigió dar saltos con seguridad y destreza, en algunos momentos retroceder o mirar atrás para pensar el mejor movimiento, caernos, volver a empezar y, especialmente, divertirnos jugando.

Salto 1: se presenta la contextualización de la Institución ACONIR donde se desarrolló el proyecto pedagógico investigativo desde el macro, meso y micro contexto.

Salto 2: se identificó la situación educativa a abordar, plasmando las causas y efectos de ésta, justificando la importancia de direccionar el proyecto hacia el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y el juego y se establece la pregunta de investigación.

Salto 3: se realizó un rastreo documental de las categorías establecidas, analizando tensiones y tendencias frente a los antecedentes con el propósito de retomar elementos significativos que aportaran a la investigación.

Salto 4 y 5: Se realiza la conceptualización teórica de juego, funciones ejecutivas, Discapacidad intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) con el fin de reconocer y acoger distintas posturas.

Salto 6: se presenta el marco metodológico de la investigación, acogiéndose al paradigma socio crítico y el enfoque cualitativo; se describen las fases y los instrumentos de recolección de datos tenidos en cuenta en el desarrollo de la investigación.

Paso 7 y 8: se presenta la propuesta pedagógica a partir del diseño e implementación del proyecto de aula (PPA) “La magia de jugar” para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en los participantes de la institución.

El cielo (meta): se realiza la discusión de resultados a partir de la implementación del proyecto de aula, las conclusiones y proyecciones.

¿Está preparado para lo que falta?, bienvenido a conocer un proyecto lleno de diversión y curiosidad. ¡Qué comience el juego!

Dato curioso 1

Marco Contextual

Vamos a conocer con quienes jugar,
saliendo a la zona verde a disfrutar
para que todos y todas podamos ganar.

En este apartado, se dio a conocer la importante de identificar la estructura que manejo la institución donde se abordó el proyecto de grado, con el fin, de tener una mejor comprensión de las modalidades y el tipo de población que permanece allí, por ello, La Asociación Colombiana pro-personas con discapacidad cognitiva-ACONIR, una entidad privada de carácter social, sin ánimo de lucro dedicada a la habilitación y rehabilitación de niñas, niños, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva (ACONIR, 2022). La institución se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Suba, barrio Las Mercedes.

Suba es la localidad once (11) de Bogotá, siendo la cuarta más extensa, se encuentra ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad, entre los 2.560 m.s.n.m. sobre el río Bogotá y 2.700 m.s.n.m. en los cerros de Suba. Limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota. “El nombre de Suba proviene de dos vocablos indígenas: Sua, sol y Sia, agua. El vocablo Suba significa quinua (planta quenopodiácea), principal alimento de los chibchas, y fue un territorio de gran extensión, centro de ritos ancestrales en la Laguna de Tibabuyes y lugar de encuentro indígena. (Plan Ambiental Local de Suba, 2021).

Secretaria de Integración Social (2017) realizó la encuesta multipropósito de Bogotá y de acuerdo con los resultados de esta, se encontró que Suba es la localidad con mayor flujo de habitantes con una población de 1.280.642 personas en donde se constituyen 440.216 familias, siendo 50,5% mujeres y 49,5% hombres; la localidad está conformada por el estrato 2 con 42,1%, seguido por el estrato 3 con 31,7% y el estrato 4 con 13,7%.

Suba ocupa el cuarto puesto en población con discapacidad en Bogotá, representando el 7% respecto a la totalidad de Bogotá. La ciudad cuenta con aproximadamente 7.467 personas con discapacidad dentro de la etapa de infancia, Suba presenta 670, tiene un 9% de menores de 14 años con discapacidad; en cuanto a la etapa de la adolescencia, en Bogotá hay 8.268 personas con discapacidad y en Suba hay 738, tiene un 8.93% de la población adolescente con discapacidad; frente a la etapa de la vejez, en Bogotá hay 148.147 personas con discapacidad, y en Suba hay 9.800 personas mayores (Secretaria de integración Social, 2017).

Dentro de este marco, se encuentra la institución ACONIR, dedicada a la atención de población con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y discapacidades asociadas a través de la prestación de servicios de salud (IPS), en pro de la habilitación y rehabilitación de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores que hacen parte de la institución (ACONIR, 2022). Fue fundada en el año 1963, debido a la gestión y organización de madres y padres de personas con discapacidad, que identificaron la necesidad de generar un espacio óptimo para el desarrollo integral de sus hijos. Durante 59 años la institución ha contribuido al desarrollo social, educativo y familiar de más de 1000 personas con discapacidad y sus familias.

ACONIR tiene como misión:

> Propender dentro de los más altos estándares educativos, terapéuticos y vocacionales, por la mejora de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad cognitiva, facilitando una real inclusión de ellos y sus familias en la sociedad en un ambiente que propicie la tranquilidad y la felicidad (ACONIR, 2022).

Su visión es:

> Ser reconocidos como la mejor institución en Colombia en la atención para personas en condición de discapacidad cognitiva por la calidad, el profesionalismo y la idoneidad de nuestros servicios, esto nos ha permitido lograr la sostenibilidad en un sano equilibrio entre la satisfacción de nuestros grupos de interés, la conservación

del medio ambiente y los objetivos de índole económico. Logrando así, el mejoramiento continuo (ACONIR, 2022).

La institución plantea los siguientes objetivos encaminados a brindar calidad de vida integral a los niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores con discapacidad que hacen parte de (ACONIR, 2022):

1. Brindar habilitación / rehabilitación integral a niñas, niños, adolescentes y adultos con discapacidad cognitiva.
2. Apoyar, orientar y capacitar a la familia en el proceso de desarrollo individual de los usuarios.
3. Contribuir a la creación de un ambiente cálido, respetuoso y feliz que potencialice el desarrollo de las habilidades y afiance la personalidad de las personas en condición de discapacidad cognitiva.
4. Buscar la satisfacción de las necesidades de nuestros usuarios teniendo en cuenta sus características individuales y familiares.
5. Desarrollar competencias vocacionales y laborales que promuevan la integración al entorno productivo.

Para llevar a cabo estos objetivos, la institución cuenta con un equipo interdisciplinar, que se ubica desde tres áreas de la siguiente manera: un área administrativa, en la cual se encuentra dirección, contabilidad, tesorería y secretaría; una área educativa de la que hacen parte cuatro (4) educadoras especiales ubicadas en cada uno de los grupos; y finalmente, una área de salud que integra fonoaudiología, fisioterapia, terapia ocupacional, trabajo social, psicología, nutrición y auxiliar de enfermería.

ACONIR es una institución operadora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), cuyo objetivo es la prevención y promoción de los derechos de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista, por

lo tanto, estos pueden acceder a salud, educación, espacios culturales, recreativos y deportivos durante el tránsito de 2 años en la institución.

El ICBF bajo la resolución 1581 otorgó a la institución la prestación del servicio bajo la modalidad tú a tú promoviéndose así acciones para la participación y la inclusión social reconociéndose a las personas con discapacidad como sujetos de derechos (ICBF, 2022). Esta modalidad se realiza en la institución con niños, niñas entre los 6 y 13 años y adolescentes entre los 14 y 17 años con Discapacidad Intelectual (en adelante D.I) y Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA), la institución también atiende a población de forma particular e internado. Los participantes particulares hacen parte de las mismas dinámicas que se desarrollan con los beneficiarios del convenio con el ICBF.

En la actualidad ACONIR tiene participantes entre los 6 a 74 años, de ellos 5 particulares y 2 internos (adultos mayores), todos se encuentran distribuidos en 5 grupos denominados: constructores, increíbles, crearte, amigos del ambiente y particulares organizados de acuerdo a las características o tipos de apoyos requeridos, comprendiendo estos como los recursos y estrategias que tendrán como propósito fomentar el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal mejorando, así el funcionamiento humano (Thompson et al.,2010).

Los tipos de apoyo se definen a partir de la Escala de Intensidad (generalizado, extenso, intermitente, limitado) que necesitan los niños y adolescentes, elaborada en su versión original por Thompson y demás colaboradores en 2010. Esta escala tiene como principal objetivo, lograr evaluar las distintas necesidades de apoyo de las personas con discapacidad para que estas puedan participar en las diferentes actividades de su vida cotidiana (Verdugo et al., 2014), los tipos de apoyos se definen como:

1. Generalizado: Apoyo constante que requiere la persona en distintos contextos.
2. Extenso: Apoyo que se da ocasionalmente solamente en algunos contextos, sin un límite de tiempo determinado.

3. Intermitente: Apoyo que se brinda a la persona solamente cuando esta lo requiera y durante tiempos cortos.
4. Limitado: Apoyo que se da en algunos contextos y con un tiempo determinado.

La institución cuenta con 5 grupos, cada uno está organizado por grupos etarios, tipos de apoyos que precisan y liderados por un educador especial. A continuación, se presentan las características comunicativas, cognitivas y sociales de cada grupo.

- **Distribución de grupos de ACONIR**
- **Grupo amigos del ambiente:**

El grupo está compuesto por 11 participantes con D.I y TEA entre 12 a 28 años. El grupo estaba a cargo de una educadora especial y el propósito de su trabajo principalmente era fortalecer las habilidades de interacción entre pares y procesos de independencia. Los participantes en su mayoría requerían apoyos generalizados o extensos, los cuales fueron proporcionados en su contexto personal y escolar, necesitando apoyo extenso en las actividades de la vida diaria (al momento de ingerir sus alimentos o para acudir al baño); tres de los participantes presentaron insuficiencia en el control de esfínteres, por lo que era esencial el uso del pañal. La mayoría de los participantes, requirieron apoyo generalizado para la ejecución de actividades de motricidad fina y gruesa, también para el desplazamiento a las diferentes zonas de la institución. La mayoría de los participantes presentaban procesos de atención sostenida fluctuantes, por lo que fue necesario abordar estrategias para fortalecer sus procesos atencionales. Por otro lado, los participantes presentaban habilidades comunicativas no verbales, se evidenció dificultades en la interacción con sus pares y el reconocimiento del otro.

- **Grupo Constructores:**

En este grupo había 13 participantes con DI y TEA de entre 7 y 13 años. Estaba a cargo de una educadora especial y el propósito de su trabajo era fortalecer habilidades en la interacción entre pares, procesos de independencia, resolución de problemas de la vida diaria y tolerancia a las exigencias del contexto. Los participantes en su mayoría requerían

de apoyos generalizados o extensos frente a las actividades de la vida diaria (al momento de ingerir sus alimentos o dirigirse al baño), cuatro de los participantes no presentaba control de esfínteres, por esta razón, necesitaron apoyo de cambio de pañal por parte la auxiliar de enfermería. La mayoría de los participantes se comunicaban a nivel no verbal, algunos llegaban a articular palabras sencillas. Por otro lado, este grupo necesito apoyo generalizado y extenso para el procesamiento de la información donde fue esencial el uso de objetos concretos e imágenes, además del modelamiento acompañado de indicaciones verbales sencillas. En el tema de habilidades sociales presentaban conductas disruptivas que afectaban la interacción entre pares y la adaptación a las exigencias del contexto.

- **Grupo Increíbles:**

El grupo estaba compuesto por 12 participantes con DI y TEA entre los 7 y 13 años, estaba a cargo de una educadora especial. La habilidad comunicativa en la mayoría de los participantes era verbalizaba, unos con una articulación más inteligible que otros y utilizando el más el lenguaje no verbal para complementar su intención comunicativa, dos de ellos solamente usaban la expresión corporal y gestual. En el grupo requirieron apoyo limitado e intermitente para el procesamiento de la información y el seguimiento de instrucciones, en donde se realizaba la indicación verbal acompañada del modelamiento por parte de los docentes en pro de la comprensión. Frente a sus habilidades sociales, la mayoría de ellos buscaban interactuar con sus pares o con las docentes de manera espontánea, algunos de los participantes tenían conductas disruptivas y se necesitaba de la mediación de los docentes para que se autorregularan emocionalmente esto era importante ya que algunos se encontraban en tránsito o asistiendo a educación formal.

- **Grupo Crearte:**

En el grupo se encontraban 14 participantes con DI y TEA en un rango de edad entre los 20 a 36 años. Estaba a cargo de una educadora especial, la cual buscó fortalecer la toma de decisiones, la autonomía e independencia; ellos requerían apoyo limitado e intermitente. En las habilidades comunicativas, la mayoría de los participantes tenían expresión oral, solo

dos de ellos utilizaban el lenguaje no verbal presentando ecolalias. En cuanto a las habilidades cognitivas como: memoria, percepción, atención, comprensión y lenguaje, se necesitaron actividades de accionamiento para centrar los procesos atencionales y repetir indicaciones sencillas importantes para el procesamiento de la información y seguimiento de instrucciones. Las interacciones sociales, se evidenciaban de forma espontánea entre todos, sin embargo, en algunas ocasiones tenían conductas disruptivas. El grupo se encontraba en proceso de transitar a contextos sociales, laborales, culturales y/o deportivos

- **Grupo Particulares:**

En este grupo se encontraban 6 participantes con DI y TEA entre los 30 y 74 años. Estaba dirigido por la auxiliar de enfermería, los participantes de este grupo no estaban relacionados al programa del ICBF, teniéndose una vinculación directamente a la institución por parte de su familia para contar con el servicio, dos de ellos estaban internos en ACONIR. Desde las habilidades comunicativas, tres de ellos presentaban comunicación oral y los otros tres participantes lenguaje no verbal. Frente a sus habilidades cognitivas, algunos de ellos requerían apoyo extenso en el procesamiento de la información y en el seguimiento de instrucciones, con el resto de los participantes la intensidad del apoyo fue menor, es decir limitado e intermitente.

En cuanto al desplazamiento, tres de ellos necesitaron apoyo físico extenso, pues tenían movilidad reducida. En el tema de las habilidades sociales había participantes que buscaban interactuar autónomamente con sus pares, pero también había otros que se les dificultaba y era necesario mediar para que se diera la interacción. Esto en pro de su participación social, cultural y familiar.

Planteamiento del problema

Las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional iniciando el proceso de práctica pedagógica en la institución, realizaron una observación participativa en los respectivos grupos, allí se logró llevar a cabo una serie de planeaciones pedagógicas con el fin de identificar las habilidades, intereses y barreras para caracterizar a los participantes.

En las intervenciones desarrolladas se identificaron las dinámicas de la institución, ACONIR al ser una IPS tiene un carácter rehabilitador, pero dentro de su estructura se ha establecido una ruta pedagógica liderada por el área educativa de la institución, encabezada por educadoras especiales. En este sentido se evidenció interés por parte de la institución que desde la práctica pedagógica de la Licenciatura se generaran propuestas y estrategias novedosas que abordaran a todos los grupos etarios y apoyará los procesos de transición de los participantes a contextos educativos, sociales o laborales.

Un segundo aspecto que se logró observar fueron las características particulares de los sujetos, es decir, sus intereses y habilidades a partir de unas actividades propuestas desde manualidades, lecturas de cuentos y juegos. En la búsqueda de una propuesta pedagógica, desde la práctica se implementaron estrategias basadas en los lenguajes artísticos y el juego, se encontró un interés de la institución frente a estas dinámicas ya que estas no eran muy presentes en la institución, siendo innovadoras y novedosas para los participantes y las docentes titulares. De igual manera, el juego se ajustaba a diferentes edades, niveles de desempeño, formas de comunicación y procesos cognitivos, siendo una herramienta clave para generar procesos de interacción positiva con todos los participantes.

Teniendo en cuenta esta primera etapa de caracterización, las docentes en formación realizaron una serie de diarios de campo frente al desarrollo de la práctica educativa, así como encuentros con la asesora de praxis, de modo que, en conjunto se pudiera dialogar a la identificación de situaciones problemáticas; por consiguiente, se planteó la presentación

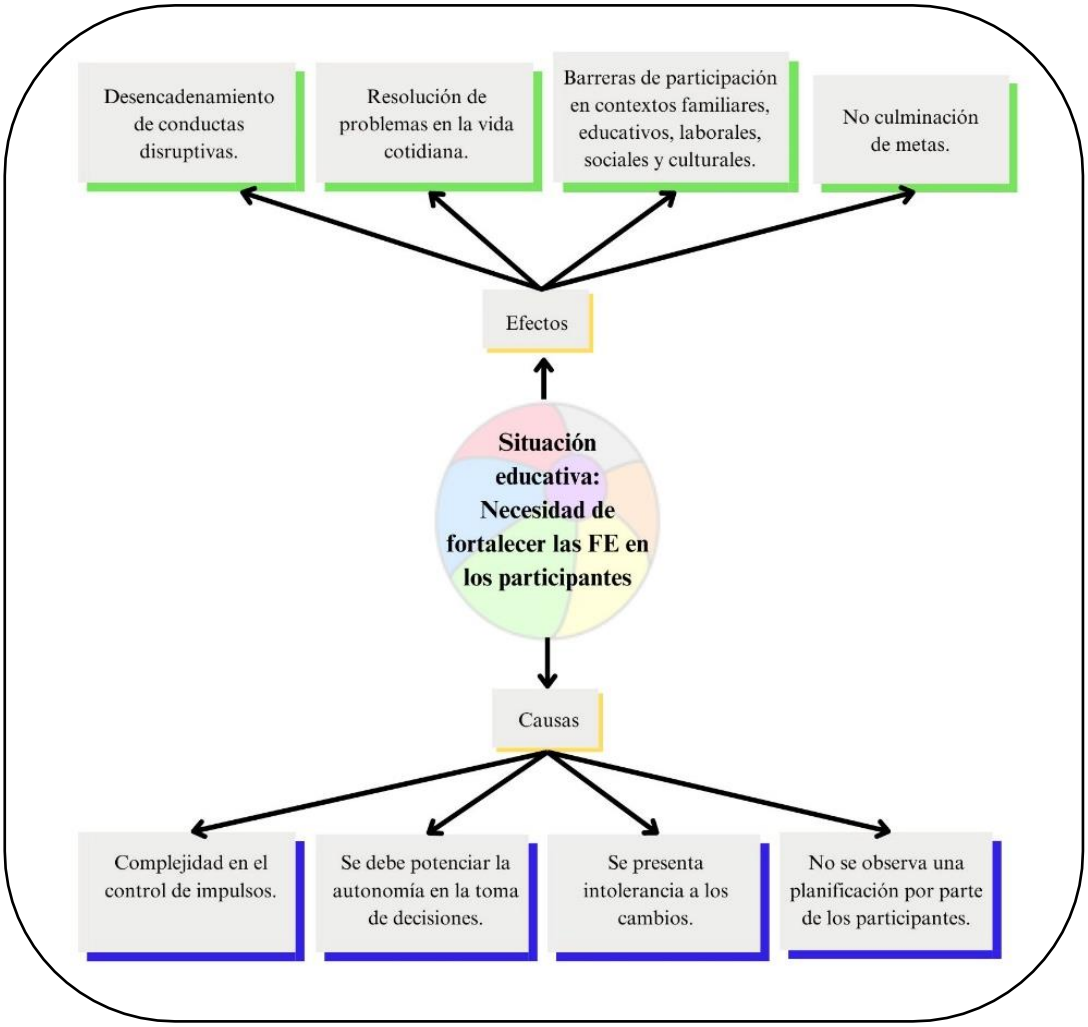
de un árbol de problemas, relacionado con la metodología del marco lógico, entendiendo que este hace referencia a un proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, centrándose en la guía por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas (Ortegón et al., 2015).

El árbol de problemas tiene una estructura especifica plasmada por Ortegón et al., (2015), en el cual primero se identifica un problema central ubicado en el tronco del árbol, que surge a partir de una lluvia de ideas que se realiza previamente frente a situaciones educativas que se abordaron en el contexto en donde se realizó el proyecto. Luego se reconocieron las relaciones causales que originaron la situación educativa central, que se ubicaron en las raíces; para que finalmente, se definieran esos efectos más importantes del problema en cuestión, que se ubicaron en la copa del árbol, enfatizando en que las causas y los efectos planteados se relacionan de manera transversal, es decir que una causa no se asocia únicamente a un efecto.

A continuación, en la figura 1 se presenta el árbol de problemas que se elaboró a partir del primer proceso de observación participante en la institución.

Figura 1.

Árbol de problemas



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la figura N.1, surgió un interés significativo en profundizar sobre las funciones ejecutivas de planificación, toma de decisiones, inhibición y flexibilidad cognitiva, de acuerdo con Echavarría (2017) estas se refieren a la capacidad que tenemos como seres humanos para planificar, organizar, inhibir, monitorizar nuestra conducta y ser flexibles frente a situaciones novedosas" (p.1).

Se presentaron cuatro causas particulares, la primera enuncia que no se evidenciaban habilidades de planificación por parte de la mayoría de participantes de los diferentes niveles, entendiendo que la planificación según Etchepareborda (2005) es la capacidad por la cual se define una actividad con meta fija que responde al “como”, “cuando”, “donde” y “por qué”; es decir, que se identifica y organiza una secuencia de eventos con el fin de lograr un objetivo y determinar la mejor vía y pasos para alcanzar dicha meta. Al poner en marcha las diferentes propuestas pedagógicas se evidenció desde la observación participativa durante el semestre 2022-2 con ocho planeaciones por grupo, se evidencio que las actividades tuvieron que ser guiadas por las docentes en formación, los participantes esperaban las instrucciones o apoyos de las docentes o profesionales de la institución sin presentar iniciativa o motivación por lograr objetivos comunes.

Con relación a esto, se encuentra ligada la segunda causa que es la poca independencia y autonomía en la toma de decisiones, señalando que hay unas variables frente a las habilidades, características y tipos de apoyo de cada nivel, sin embargo, en todos los niveles se evidenció la necesidad de desarrollar y potenciar una mayor participación para el proponer, elegir entre distintas opciones sin la mediación de otro agente, dado que se observó que dentro de las dinámicas de la institución las interacciones generalmente estaban mediadas por las docentes y profesionales. Teniendo en cuenta lo anterior, esta habilidad es importante para desenvolverse en los roles sociales, lo cual es fundamental para el desarrollo intelectual y de conducta adaptativa de los participantes; entendiendo la toma de decisiones como un proceso complejo el cual implica diversos elementos a considerar de acuerdo con la situación, a las contingencias de respuesta y a la asociación emocional (Genoni, 2018).

La tercera causa es la intolerancia a los cambios imprevistos, en donde la adaptación variaba de un grupo a otro, especialmente en grupos increíbles y constructores generando dificultades en la interacción social y comportamientos disruptivos. Etchepareborda (2005) manifiesta que todas las personas se desplazan de una tarea a otra o de una situación a

otra y las nuevas metas reemplazan a las antiguas, puesto que la activación de un proceso puede invocar un objetivo o una regla, que además pueden variar rápidamente bajo otras circunstancias, es más fácil y rápido cambiar entre vías existentes de procesamiento que crear una nueva vía, esto quiere decir que la flexibilidad es la capacidad para hacer transiciones y tolerar cambios, cambiar el foco atencional cuando se requiera para cumplir una tarea o resolver un problema sin desaparecer una meta.

Por último, la cuarta causa se orientó al control de impulsos, puesto que la inhibición hace referencia a la interrupción de una determinada respuesta que generalmente ha sido automatizada, que deberá mantenerse en suspenso ante una nueva situación, permitiendo la ejecución de otra respuesta, también puede demorarse temporalmente, esperando un momento posterior más adecuado para su puesta en práctica (Etchepareborda, 2005). En todos los niveles había participantes que se dejaban influir por estímulos externos a la actividad o tarea que realizaban, por lo que la atención se dispersaba fácilmente. También surgieron dificultades para autorregular sus emociones lo que desencadenaba unas situaciones y comportamientos que no daban lugar al contexto de la institución, según Etchepareborda (2005) la inhibición es esa capacidad para resistir a los impulsos y parar una conducta o comportamiento en el momento adecuado, lo cual imposibilita la interferencia de información no pertinente o también permite suprimir información que puede ser adecuada, pero que en el momento o en la situación no es útil; la atención selectiva y la inhibición conductual tienen una noción contraria porque la atención es el efecto de la competición a favor de la información relevante de una tarea y la inhibición es la consecuencia de ésta sobre la información irrelevante.

Ahora bien, de acuerdo con estas causas surgieron cuatro efectos que se observaron y que indicaron esa necesidad de generar estrategias que favorecieran el fortalecimiento de estas funciones. En el primer efecto se evidenciaron barreras en lo social y educativo, puesto que algunos de ellos no se lograban desenvolverse efectivamente al interactuar con sus pares o maestras, en algunos casos requerían apoyo constante para tomar decisiones,

tolerar cambios, controlar impulsos o planificar actividades. Como segundo efecto, se evidenció la dificultad en la resolución de problemas en la vida cotidiana, ya que algunos participantes debían llevar a cabo diferentes tareas, pero desconocían cómo hacer para llegar al final de esta; lo que conllevo al tercer efecto la no culminación de sus metas o tareas de manera autónoma. Teniendo en cuenta lo anterior, y como cuarto efecto, en algunos niveles surgían conductas disruptivas que eran manifestadas de diferentes maneras (física, verbal, llanto, etc.), que en ocasiones tenían una reacción en cadena entre los mismos participantes. Lo anterior llevo al planteamiento del siguiente interrogante:

¿Cómo fortalecer las funciones ejecutivas en la población con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Aspecto Autista por medio del juego?

Objetivo general

Fortalecer las funciones ejecutivas en la población con Discapacidad Intelectual y Trastorno del Aspecto Autista por medio del juego.

Objetivos específicos

1. Identificar las funciones ejecutivas de los participantes de ACONIR.
2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica mediada por el juego para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas.
3. Evaluar el alcance de la propuesta pedagógica mediada por el juego para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

Justificación

El presente proyecto investigativo se enfocó en el planteamiento de estrategias pedagógicas encaminadas a potenciar las funciones ejecutivas en los participantes de la institución. La importancia de trabajar estas funciones es que son habilidades cognitivas que están inmersas en todas las tareas de la vida cotidiana y que son necesarias para un desarrollo integral del ser humano en cada ámbito de la vida. De modo que, si no se potenciaban estas funciones los participantes se iban a encontrar con barreras de participación en distintos contextos que les impedirían desenvolverse de manera efectiva, entendiéndose que según Covarrubias (2019) las barreras dificultan o limitan que una persona, en este caso con discapacidad, pueda acceder de un modo equitativo y participativo en la sociedad porque aparecen factores del contexto, ya sea familiar, educativo, social, cultural.

Ahora bien, es importante entender porque fue esencial potenciar las funciones ejecutivas, específicamente la planificación, toma de decisiones, flexibilización e inhibición. Según Bonilla (2019) las habilidades de planificación es la preparación para realizar una meta en un determinado tiempo, ya sea a corto, mediano o largo plazo, siendo la planificación la ruta para alcanzar la culminación de tareas, permitiendo además al ser humano vivir de manera intencionada priorizando lo que es importante para cada uno.

De igual manera, estas habilidades de planificación aportan al ser humano en la resolución de problemas, teniendo en cuenta que los participantes tenían un manejo sencillo de situaciones problemáticas, fue importante que ellos fueran transitando a situaciones más complejas y que se relacionaran directamente la vida cotidiana; esto para que el individuo pudiera comprender y resolver estas situaciones en las que la estrategia de solución no resultaba evidente de forma inmediata, sino que se hizo esencial que la persona aprendiera como se podría resolver un problema, lo anterior, posibilitando que los sujetos sean ciudadanos constructivos y reflexivos (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Para Arévalo y Estrada (2017), la toma de decisiones es un acto propio de la vida que se realiza cotidianamente, todo el tiempo se tiene que elegir entre distintas opciones para establecer una elección que sea las más favorable para la vida de cada uno. Según Portellano (2018) la toma de decisiones complejas exige un esfuerzo cognitivo, por lo tanto, existe una activación de las funciones ejecutivas dado que se requiere autorregulación e inhibición para elegir entre distintas alternativas. La importancia de esta habilidad radica principalmente en que permite al ser humano hacerse responsable de su vida y lo que quiere para esta, teniendo a su vez la capacidad de asumir las consecuencias de los actos derivados de las decisiones tomadas. En el caso de los participantes, se hizo importante trabajar procesos de autonomía e independencia y resolución de problemas, teniendo en cuenta las habilidades, características y tipos de apoyo que requieran, trabajando así, con algunos la toma de decisiones de aspectos complejos, y con otros, decisiones más sencillas.

La flexibilidad según Korzeniwski (2018) es una habilidad compleja que implica cambiar la atención de un estímulo a otro, con el propósito de adaptar la actividad mental y el comportamiento de acuerdo con lo que suceda en distintos ambientes. La mayor importancia de esta habilidad cognitiva es que posibilita que la persona pueda considerar las situaciones que se le presentan desde perspectivas nuevas y se ajuste al cambio afrontando, así diferentes situaciones o demandas del contexto ya sea familiar, educativo, social. Teniendo en cuenta lo anterior, y que la mayoría de los participantes presentaban intolerancia a los cambios imprevistos, generándose algunas conductas disruptivas que, de acuerdo con Jurado (2017) dificultan el aprendizaje, distorsionan la relación colectiva e individual, generando una afectación no solo en el sujeto sino también a las personas que reciben o conciben las consecuencias, algunos motivos para estas conductas pueden ser precisamente la poca flexibilidad de algunos de los participantes, la falta de empatía hacia el otro, ajuste a las normas y reglas establecidas por la institución.

Para Zamora (2021) la inhibición resulta importante ya que permite al ser humano en su vida cotidiana resistir impulsos, reacciones inmediatas que no vayan en relación con lo que pasa en un determinado contexto según las normas y reglas de este posibilitándose así desarrollar la capacidad de espera, lo cual implica que ciertas situaciones sean puestas en suspenso hasta que puedan ser evaluadas como apropiadas o suprimidas. Finalmente, la necesidad de potenciar estas funciones en pro del desarrollo óptimo de los participantes, pues se les deben brindar las herramientas que requieren para poder ser y estar en la sociedad de manera asertiva.

Es importante señalar que en la etapa de observación se identificó que las actividades desarrolladas desde el juego fueron significativas para los participantes, generando curiosidad, placer, diversión e interés por parte de todos los grupos etarios de la institución, por lo cual, fue pertinente acoger esta estrategia para fortalecer las funciones ejecutivas de los participantes, ya que según el Ministerio de Educación Nacional (2014) el juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, en este se representan las construcciones y desarrollos de los diversos contextos que cotidianamente habitamos permitiendo a los sujetos elaborar sus propias concepciones de mundo e iniciar en la vida en sociedad siendo, el juego un posibilitador para expresar nuestras intenciones, deseos, emociones y sentimientos y, de igual manera, movilizar nuestras estructuras de pensamiento desarrollando la capacidad de observar, de investigar, de asombrarnos, resignificando los objetos y los ambientes.

En la actualidad, organizaciones como la Academia Americana de Pediatría ha señalado la importancia del juego como un medio fundamental para generar relaciones interpersonales sanas, estables y nutridas, puesto que el juego es la actividad innata y natural en la cual se expresa la interacción social, considerando las competencias tanto conductuales y afectivas que ésta requiere, junto con los aspectos motores y cognoscitivos necesarios, enlazándose con el fortalecimiento de habilidades emocionales, de lenguaje y de funcionamiento ejecutivo, con el fin de mejorar las trayectorias del curso de la vida (Riedemann, 2019).

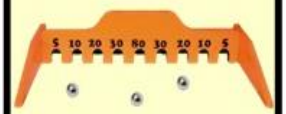
Según Campo y Crisóstomo (2015) existe una relación relevante entre funciones ejecutivas y juego, pues el juego al ser una práctica cotidiana en la vida de los sujetos posibilita que se activen procesos cognitivos complejos como la planificación al plantearse objetivos y esas diferentes estrategias para alcanzarlos desde un paso a paso a seguir desde el juego, la inhibición en relación al seguimiento de las reglas y la espera del turno, la flexibilidad y la regulación emocional al adaptarse a esas distintas situaciones o reglas cambiantes dentro del juego y así mismo que se tomen decisiones respecto a esos escenarios cambiantes, por lo cual el juego tiene el potencial de generar espacios cognitivamente exigentes y estimulantes que favorece un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas siendo este un gran posibilitador del aprendizaje.

En tanto a la formación como educadoras especiales el desarrollo de este proyecto investigativo permitió que se adquirieran unos elementos pedagógicos para la intervención con población con D.I y TEA de diversas edades. Esto represento una oportunidad de crecimiento profesional, dado que el contexto posibilitó la flexibilidad en las intervenciones, generando que se pudieran plantear diferentes estrategias de accionar didáctico y pedagógico basadas en el juego.

Por último, la construcción de un proyecto investigativo permitió que las educadoras especiales en formación adquirieran una serie de habilidades como: la observación, comunicación asertiva, manejo de grupo; trabajo en equipo, estrategias creativas y flexibles, las cuales según García et al., (2018) “se refiere a todas aquellas destrezas que potencian al estudiante para que pueda realizar una investigación de calidad” (p. 126), es importante potenciar a partir de las intervenciones que realicen durante sus prácticas, habilidades investigativas básicas, porque es allí donde constantemente están en procesos de observación, análisis, descripción e interpretación.

Dato Curioso 2

Hay un objeto para jugar de seis caras, que fue traído de Europa en la época de la conquista a América.



En el municipio de Cucunuba, los Muiscas hicieron un tablero con cuevas que eran las puertas al mundo y las esferas simbolizaban el alimento.

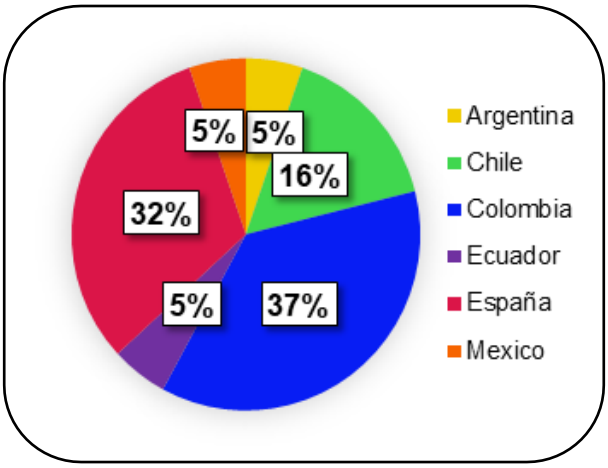
Marco Antecedentes

Miramos hacia el pasado
de como jugaban los grandes,
porque ellos han ganado
numerables habilidades.

En este capítulo, se presenta el rastreo de antecedentes que tuvo como propósito reconocer y analizar otras investigaciones que tuvieran las categorías establecidas para este proyecto identificando tensiones y puntos en común, en pro de recoger elementos significativos que aportaran a la investigación. Se dará a conocer la revisión de 19 documentos investigativos entorno a las categorías de funciones ejecutivas, juego y personas con discapacidad intelectual (DI) y trastorno del espectro autista (TEA). Este rastreo se realizó en Colombia, Latinoamérica y España, desde una ventana de tiempo del 2011 al 2022. Se rastrearon en Colombia siete documentos, en Argentina uno, en Ecuador uno, en México uno, en Chile tres y en España seis, como se evidencia en la figura N. 2:

Figura *2.*

Rastreo documental por países.



Nota. Elaboración propia.

Para el proceso de rastreo fue importante identificar los tipos de documentos encontrados porque brindaron un aporte desde distintas perspectivas en cómo se ha abordado el tema de investigación. Los documentos obtenidos son principalmente de: pregrado (programas profesionales universitarios de psicología, educación y educación especial) con un 47%,

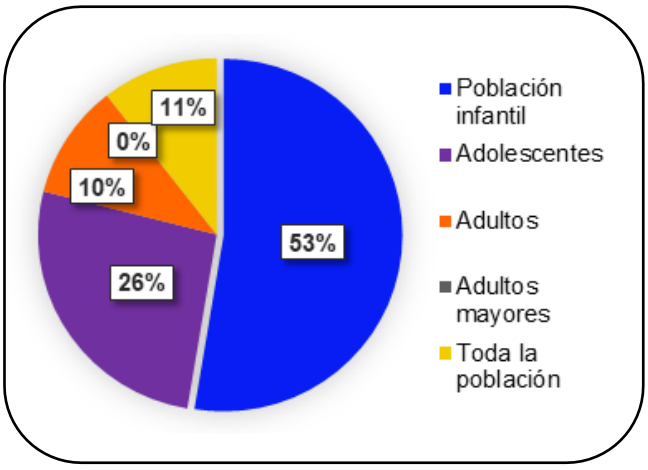
grupos de investigación (artículos de revista) con 37% y posgrado (especializaciones, maestría y doctorado) con un 16%.

Por otra parte, se evidenció que la frecuencia de las funciones ejecutivas que se abordaron son: Inhibición que se encontraba en 16 documentos, flexibilidad cognitiva en 14 documentos, planificación en 8 documentos y toma de decisiones en 3 documentos. Por consiguiente, existió una mayor tendencia en trabajar habilidades de inhibición y flexibilidad, porque se identificó que varios autores las retomaron dentro de sus posturas, es importante indagar y profundizar frente a procesos investigativos respecto a la toma de decisiones en las funciones ejecutivas.

En la figura N. 3, se presentará el flujo de documentos teniendo en cuenta cada una de las etapas del ciclo de vida, encontrando 10 documentos centrados en población infantil, 5 documentos de adolescentes, dos de adultos, cero de adultos mayores y dos que contemplaron todos los grupos etarios.

Figura 3.

Rastreo documental por grupos etarios.



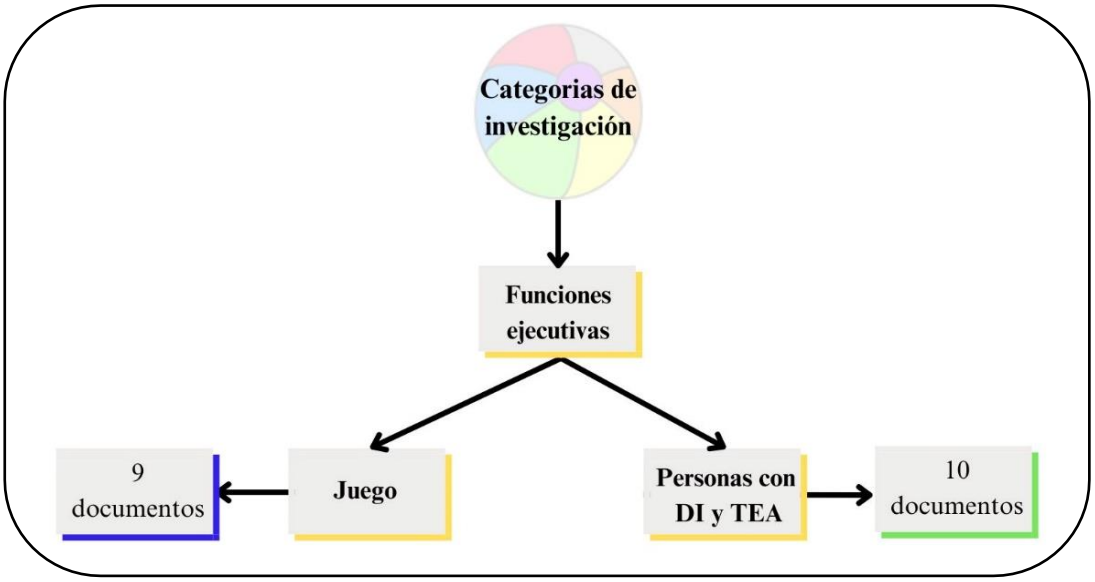
Nota. Elaboración propia.

Los documentos se rastrearon teniendo en cuenta las categorías de investigación, ubicando jerárquicamente a las funciones ejecutivas como el tema transversal en la búsqueda, en el

cual se desglosaron dos subcategorías que fueron: el juego y personas con DI personas con TEA, como se evidencia en la figura N.4:

Figura 4.

Rastreo documental.



Nota. Mapa. Elaboración propia.

A continuación, se pretende identificar y analizar, las tendencias y puntos de tensión a raíz de los documentos que pertenecen a los dos grupos de categorías establecidas.

Frente al primer grupo de categorías de investigación, que es juego y funciones ejecutivas, se tuvo en cuenta los tipos de juego que se establecieron en las investigaciones con el fin de observar y fortalecer las funciones ejecutivas. Dentro de esos tipos de juegos, encontramos tres documentos que hablan del juego de mesa. El primero de ellos desde los juegos de mesa desarrollarón las funciones ejecutivas, realizado por Hernández (2019) en donde sitúa cuatro juegos de mesa con cartas. En la implementación del juego de mesa se evidenció la toma de decisiones al momento de elegir y descartar las cartas, para los movimientos de las jugadas; la flexibilidad para adaptarse a las jugadas de los demás y a las cartas que salen al azar; la inhibición al momento de controlar los impulsos para respetar el turno; la planificación para organizar y planear las jugadas; el razonamiento para tener la capacidad

de asociar; la memoria de trabajo para retener y recordar la información de las cartas; y persistencia dirigida a la meta porque el objetivo es terminar el juego y saber quién es el ganador.

El segundo documento realizado por Riedemann (2019), en el cual, se desarrollaron 12 juegos de mesa como material didáctico concreto, y el juego guiado como técnica, presentando 3 juegos cada 4 sesiones seleccionados de menor complejidad a mayor complejidad. Las características generales de los juegos es que incluyeran el seguimiento de reglas desde la mirada del pensamiento lógico (el cual se activa ante situaciones no habituales) y que fueran novedosos y desafiantes, para que despertaran la curiosidad, con el fin de evidenciar el avance en el fortalecimiento del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva a medida que iban ejecutando los juegos.

El tercer documento, de Campo et al.,(2015). Se realizó, el diseño de un juego de mesa que incluyeron 15 actividades, estas estuvieron conformadas por el juego dramático, juego verbal, juego competitivo y juego de roles; tuvo como objetivo que el jugador cambie rápidamente de actividad y tuviera que adaptarse a las nuevas instrucciones y pistas, crear un personaje y la rutina que este tendría, y retener información, en donde, se trabajara la memoria de trabajo, la flexibilización cognitiva, la planificación y la inhibición. De esta manera, el juego fue pertinente para realizar procesos terapéuticos en niños entre los 4 y los 7 años porque allí exponen los autores, se empieza a dar un pico de desarrollo de las funciones ejecutivas.

Por otra parte, se identificó información relacionada con el juego motriz, que lo retoman dos documentos: el primero esta desde un enfoque de programas pedagógicos curriculares frente a las funciones ejecutivas por Bedoya et al., (2021) y el segundo es desde un programa de actividad física sobre las funciones ejecutivas por Martín (2014). Las dos investigaciones sugirieron que los juegos motores grupales muestran efectos más importantes en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas, porque se presentan dinámicas como colaborar con un compañero, anticiparse a las acciones de los otros, elaborar

estrategias para alcanzar el éxito en una jugada o ser capaz de inhibir estímulos externos, por lo tanto, aportan al desarrollo de la regulación emocional y el lenguaje, ambos considerados como precursores de las funciones ejecutivas.

Por otra parte, se contempló el juego competitivo y el juego cooperativo, dado a que se realiza colectivamente y esto aumenta el número de tareas y la exigencia para tomar decisiones, en ese sentido en el documento realizado por Gómez y Narváez (2021), se presentaron ocho juegos cooperativos que contribuyeron al control inhibitorio para tener en cuenta las indicaciones del juego y su desarrollo, la memoria de trabajo para retener las reglas, control motriz para coordinar los movimientos, tomar decisiones de sus acciones y a darle un valor emocional a ser ganador o ser parte de un equipo y fomentar la capacidad de planificar y ejecutar los movimientos corpóreo-espaciales.

Hay otros tipos de juegos que se encontraron dentro de tres documentos restantes en donde se recogió lo más significativo de cada uno. El primero fue una intervención a partir del juego para el desarrollo de las funciones, realizado por Ruiz (2018), en donde se implementó el juego de roles, juego dramático, juego de conciencia fonológica, juego de reglas convencionales, juego tradicional y juego de construcción, que aporto a tres funciones ejecutivas valoradas que fueron la flexibilidad para desenvolverse en los juegos; la memoria de trabajo para recordar la información y usarla en pro de lograr el objetivo del juego; y el control inhibitorio para realizar la acción adecuada en el momento indicado.

El siguiente documento, realizado por Espinoza et al., (2021). Se diseñaron y adaptaron 32 juegos para mejorar la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad, en donde se puede apreciar que se ha desarrollado el tema del juego y las funciones ejecutivas desde la psicología educativa, puesto que esta rama se enfoca en estudiar los procesos de aprendizaje. En cuanto a la educación infantil se analizó que hubo una inclinación marcada en esta población, es decir, se pudo valorar que hay un interés en indagar sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los niños y niñas por medio del juego. En el caso de los dos documentos donde las poblaciones son adolescentes, uno es de educación física y

el otro de tecnología e informática, se pudo encontrar dentro de dos áreas curriculares; sin embargo, como un punto en común entre los documentos, es que manifestaban que las funciones ejecutivas no tienen gran relevancia en otras asignaturas dentro del proceso curricular de las instituciones.

En el segundo grupo de categorías, que son funciones ejecutivas y personas con DI-TEA, se encontraron cinco documentos que hablan de funciones ejecutivas y personas con DI , el primero según Rodríguez et al., (2011) el objetivo de este documento fue evaluar las diferentes funciones ejecutivas como: flexibilidad, concentración, memoria de trabajo, conducta social, atención selectiva, solución de conflictos y la capacidad de inhibición en la respuesta, toma de decisiones, inhibición, todo lo anterior fue analizado y observado por medio de test de evaluación donde concluye que las funciones demuestran estar relacionadas con el funcionamiento cotidiano, la inteligencia y el rendimiento académico, ya que son escasas todavía las investigaciones dedicadas al estudio de estas funciones en las personas con discapacidad intelectual a lo largo del ciclo vital, además son pocas las pruebas estandarizadas para evaluar estas funciones en las personas con discapacidad, los investigadores y clínicos se ven obligados a realizar modificaciones sobre test preexistentes en base a su sentido común o utilizar versiones infantiles de pruebas para adultos. En un futuro las investigaciones deberían estudiar e implementar pruebas neuropsicológicas de funciones ejecutivas para la evaluación de las personas con discapacidad intelectual.

Un segundo documento, realizado por Castañeda et al., (2017); en el cual, se recogieron resultados evaluativos de diferentes pruebas llevadas a cabo en adultos con discapacidad intelectual, aportando a la disciplina neuropsicológica para proponer un plan de intervención cognitiva en la regulación en las alteraciones comportamentales en relación con sus funciones ejecutivas y sus actividades de la vida diaria.

El tercer documento, realizado por Bestué et al., (2021); el objetivo de este estudio desde la disciplina de la psicología fue evaluar las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, inhibición conductual, flexibilidad cognitiva), en adultos que presentaban discapacidad

intelectual, para diseñar un programa en desarrollo de la autonomía y mejora de la calidad de vida. Esta investigación se realizó desde el modelo de Miyake y Friedman , el cual estaba dividido en dos evaluaciones: la primera la capacidad de almacenar y tener diferentes elementos en la memoria de forma adecuada, por esta razón, se planteó las subpruebas de WAIS IV de Weschler: dígitos directos, dígitos inversos y letras y números, estos evaluaron la memoria de trabajo verbal o semántica, en la segunda se evaluó la inhibición conductual del tipo Go No-Go desde lo que plantea Börger y Meere En esta tarea los participantes fueron capaces de resistir la interferencia o un estímulo distractor.

El cuarto documento, realizado por Martínez y Osses (2018); fue una investigación para demostrar si existieron variables en el entorno que interfieran en el desarrollo y ejecución de las funciones ejecutivas, entregando información importante para posibles y futuros instrumentos que permitan evaluar FE en alumnos con discapacidad intelectual. Por esta razón, se identificó las variables de contexto personal, familiar y académico que generó un trastorno disejecutivo en estudiantes con DI moderada en CECAP de la ciudad de Los Ángeles durante primer semestre del año 2018. Esta investigación se hizo en dos estudiantes de 15 y 16 años, concluyendo que las variables indican directamente las etapas del desarrollo de la gestación, primera infancia y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes.

El último documento, realizado por Dután y Tello (2021); Se elaboraron una serie de talleres de cocina, huerto y arte para comprender e implementar una práctica educativa, para fortalecer el desarrollo de las funciones ejecutivas (planificación y memoria de trabajo) de las personas con discapacidad intelectual.

Por otra parte, se encontraron tres documentos relacionados con funciones ejecutivas y TEA. El primero realizado por Martos y Pérez (2011); se hizo una revisión teórica de las funciones ejecutivas tales como planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición y otros conceptos como las habilidades mentalistas, el sentido de la actividad y la incidencia de estas en la cotidianidad de las personas con TEA.

Un segundo documento, realizado por Padilla y Infante (2022); presenta un análisis de cómo las variables contextuales y conductuales pueden dificultar o potenciar, las funciones ejecutivas en niños y niñas menores de 6 años concluyendo como los perfiles neurocognitivos en el TEA se pueden explicar por las competencias contextuales las cuales afectan significativamente la evolución adecuada de las funciones ejecutivas.

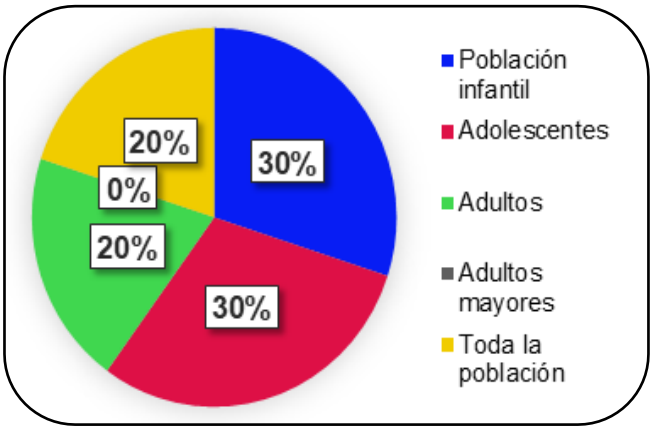
El tercer documento, realizado por Di fonso y Levy (2015); fue un estudio que tuvo como propósito conocer el funcionamiento ejecutivo en cuanto a inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva de 30 niños entre 7 y 12 años diagnosticados con TEA evaluando sus desempeños en estas funciones en relación con un grupo control.

Por último, se hallaron dos documentos con las dos poblaciones mencionadas (DI y TEA). Una de estas investigaciones, realizada por Guadarrama (2020); implementaron dos estrategias (planeación por unidad didáctica y manual de funciones ejecutivas), que permitieron reconocer que la discapacidad intelectual y el TEA, son dos condiciones del desarrollo que requieren que se realicen procesos específicos para favorecer su aprendizaje, por lo tanto, se trabajó junto a las familias en plena pandemia. El otro documento, realizado por Almor (2018); se elaboraron dos pruebas que son: el test de Stroop y el Trail Making Test, que exponen que los alumnos que presentan discapacidad intelectual asociada con otro trastorno, como TEA o TDAH, presentan mayor problemática en la resolución de algunas pruebas debido a sus características, obteniendo, resultados inferiores en la memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad.

Frente a los grupos etarios del segundo grupo de categorías, se evidenciaron tres documentos de población infantil, tres documentos de adolescencia, dos documentos de adultos y dos documentos que abordan todos los grupos etarios, como se presenta en la siguiente figura:

Figura 5.

Rastreó documental de los ciclos de vida y FE- Elaboración propia.



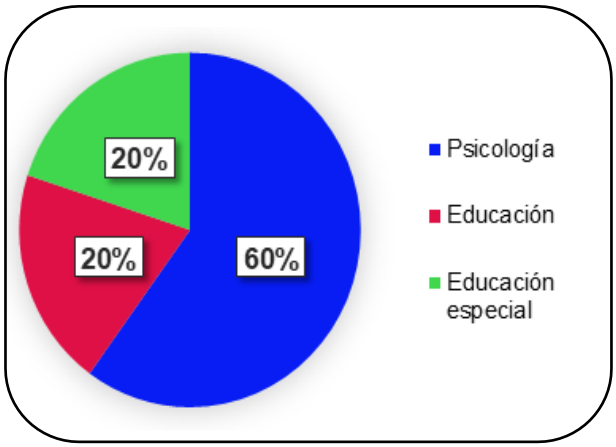
Nota. Elaboración propia.

Por lo tanto, se plantearon el abordaje de las funciones ejecutivas en todas las etapas de la vida, aunque no se encontraron documentos que se enfocaran en adultos mayores, sin embargo, se observó una diferencia valiosa frente al primer grupo, puesto que allí hay una mayor consideración frente a la población infantil.

Para concluir, en la figura. 6 se evidencian los campos disciplinares donde se desarrollaron las investigaciones relacionadas con las funciones ejecutivas: psicología con seis documentos, educación con dos documentos y educación especial con dos documentos.

Figura 6.

Rastreo documental en campos disciplinares frente a DI y TEA- Elaboración propia.



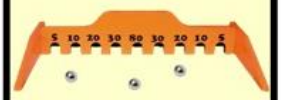
Nota. Elaboración propia.

Por lo cual, se identifica que la psicología tiene más incidencia en estos procesos desde una mirada centrada en evaluar al sujeto con discapacidad intelectual desde el neurodesarrollo. Es esencial que la educación y la educación especial, continúen aportando en el trabajo pedagógico para fortalecer las funciones ejecutivas, ya que estas están inmersas en todas las actividades de la vida diaria.

Los diecinueve documentos fueron significativos en el proceso investigativo, ya que aportaron posturas teóricas, ampliaron la mirada desde que disciplinas, cómo y para qué se están trabajando las funciones ejecutivas y el juego, analizando desde que poblaciones se ha abordado, potenciando desde lo anterior la praxis e investigación.

Dato curioso 3

Hay un objeto para jugar de seis caras, que fue traído de Europa en la época de la conquista a América.



En el municipio de Cucunuba, los Muiscas hicieron un tablero con cuevas que eran las puertas al mundo y las esferas simbolizaban el alimento.

En la india un emperador puso a competir a equipos de 4 mujeres, las más bellas de la época. Recorrían un jardín hasta llegar al centro, para ganar el honor.

Marco Teórico

¿Sabes jugar con la mirada?,

¿Sabes jugar con la sonrisa?,

¿Sabes jugar enlazando el alma con la brisa?

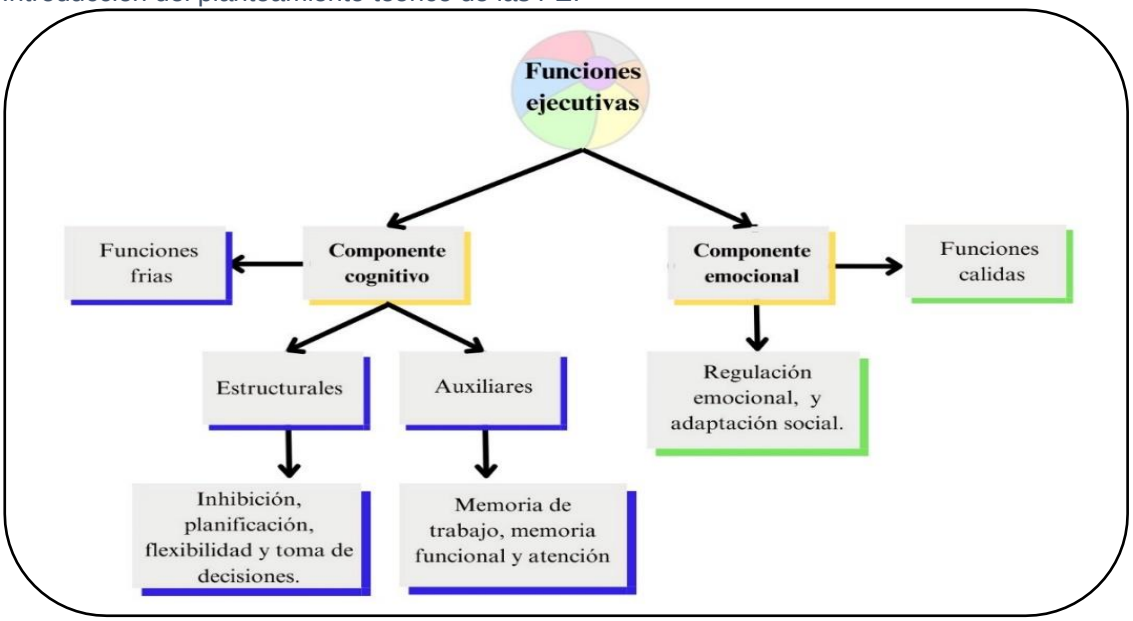
En el apartado de marco teórico se abordan las categorías de interés de la presente investigación, sustentando el proyecto a partir de referentes conceptuales para profundizar sobre la pertinencia de fortalecer las funciones ejecutivas de las personas con DI y TEA por medio del juego.

Este apartado se constituye desde la definición de funciones ejecutivas a partir de diversos autores, para luego concretar la postura de Portellano (2018). En una segunda parte, se presenta la conceptualización de Discapacidad Intelectual y Trastorno del espectro Autista, con el fin de dar a conocer al lector las distintas características de cada uno de los participantes de este proyecto. Por último, se desarrolla el concepto de juego fundamentando los elementos valiosos que este tiene en los procesos del desarrollo.

Funciones Ejecutivas

Figura 7.

Introducción del planteamiento teórico de las FE.



Nota. Elaboración propia.

Las funciones ejecutivas (en adelante FE) son un término que se ha venido desarrollando desde la década de los sesenta, es decir, se ha introducido en el campo de la investigación neurológica hace relativamente poco tiempo y evolucionado a lo largo del tiempo. Para Ardila et al., (2008) citado por Zambrano y Ramos (2022) el primero en interesarse por las funciones ejecutivas fue el neuropsicólogo ruso Luria entre 1963 y 1969 quien, aunque aún no hace referencia a este término, se propuso estudiar tres unidades funcionales del cerebro: alerta y motivaciones originadas en el sistema límbico del cerebro; recepción, procesamiento y almacenamiento de la información en las áreas corticales post rolándicas y programación; y el control y verificación de la actividad ubicada en la corteza prefrontal. Para Luria (1969) citado por Zambrano y Ramos (2022) por la tercera unidad se ve directamente involucrada en el funcionamiento ejecutivo y se relaciona intrínsecamente con la actividad que se da en los lóbulos frontales respecto a la inhibición de respuestas inmediatas, programación de la conducta motora, abstracción, resolución de problemas, regulación verbal de la conducta. Este autor desde su trabajo proporciono una base significativa para la compresión de habilidades cognitivas complejas.

La neuropsicología estadounidense Lezak (1982) citada por Ardila y Solís (2008) fue quien acuño el termino de funciones ejecutivas para diferenciarlo del concepto de funciones cognitivas, para esta autora estas funciones se refieren a procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria, etc. Por otro lado, las funciones ejecutivas incluyen procesos mentales más complejos que involucran el control y regulación de las funciones cognitivas, emocionales y conductuales para llevar a cabo un propósito. Dentro de estas habilidades se encuentran la planificación, la toma de decisiones, el razonamiento abstracto, la resolución de problema, la flexibilidad, la inhibición, el monitoreo de la conducta (Ison, 2019).

Portellano (2018) plantea que el ser humano tiene un sistema de gestión, supervisión y control de la conducta, el cerebro no es un órgano estático, sino que debe tener un proceso evolutivo, que va con un asertivo desarrollo de la adaptación al entorno. Así que, existe un

mecanismo de regulación cognitiva que se encarga de la resolución de situaciones, por lo tanto, cuando se debe atender y resolver nuevos problemas frente a los que no se tiene experiencia previa se procede a la estimulación de las funciones ejecutivas. Además, enmarca las funciones ejecutivas, como un sistema cognitivo múltiple formado por varios componentes que son: propositividad, novedad, complejidad y finalidad adaptativa.

Para este autor la propositividad hace referencia a la realización de conductas intencionales, planificando, guiando y controlando las funciones cognitivas y emocionales hasta la obtención de una meta, ya que las FE permiten anticipar, establecer metas, iniciar actividades y operaciones mentales, secuenciar, organizar clasificar, categorizar y autorregular el logro de objetivos. Como novedad, expone que las FE están enlazadas con la realización de actividades singulares frente a las que no se dispone de un patrón de respuesta previamente adquirido, es decir, los problemas cuya solución es estándar o están sujetas a la experiencia previa, no activan el funcionamiento ejecutivo, ya que otras áreas del encéfalo asumen su ejecución.

Por lo tanto, al existir situaciones complejas sobre la capacidad de resolver problemas con gran nivel de dificultad, favorece que se active el área prefrontal para buscar alternativas, cuando la solución está en los aprendizajes consolidados, el área prefrontal deja trabajo a estructuras subcorticales que actúan como centros de información; por ejemplo, cuando una persona aprende a montar bicicleta, es complejo y acá actúan las funciones ejecutivas porque activa el área prefrontal para facilitar el aprendizaje. Y el componente de la finalidad adaptativa es lograr una adaptación eficiente, dependiendo la evolución del desarrollo, mejorando la capacidad para sentirnos bien en el entorno, pues el lóbulo frontal ha ido adquiriendo el mayor protagonismo en las conductas adaptativas (Portellano, 2018).

Para lograr sus objetivos Portellano (2018) expone que las FE necesitan:

1. Establecer metas.
2. Diseñar programas y planes de actuación.

3. Iniciar actividades y operaciones mentales.

4. Autorregular, anticipar y supervisar las tareas que se vayan a realizar.

5. Seleccionar los comportamientos y las conductas más adecuados para cada situación.

6. Mantener una actitud flexible durante la realización de la tarea cognoscitiva.

7. Mantener una adecuada organización en el tiempo y en el espacio (p.91)

Dentro de esta teoría, también se manifiesta que las FE están constituidas por dos tipos de componentes; unos están más ligados a la cognición y se denominan funciones frías, mientras que otros se relacionan más con la gestión emocional, denominados funciones cálidas.

- **Funciones frías:**

Según Portellano (2018) dentro de las funciones frías, se desglosan dos tipos de componentes cognitivos que se denominan: estructurales y auxiliares. Los componentes estructurales forman la esencia del funcionamiento ejecutivo: inhibición, planificación, actualización, flexibilidad mental, integración temporal, toma de decisiones, fluidez y razonamiento. Los componentes auxiliares, sin formar parte estricta de las funciones ejecutivas, resultan imprescindibles para su buen funcionamiento, es decir, se complementan y se interrelacionan con las FE y son: memoria de trabajo, atención y memoria funcional. A continuación, se va a presentar la conceptualización de las funciones que fueron fundamentales potenciar, teniendo en cuenta las características de la población del proyecto.

Componentes estructurales:

La inhibición es la capacidad para emitir una respuesta bien adaptada a nuevas contingencias o estímulos, generando nuevos patrones de conducta al tiempo que se ignoran los estímulos de la información irrelevante, tanto interna como externa. Un

> elemento esencial de la inhibición es la capacidad para inactivar y suprimir las informaciones no relevantes, así como las respuestas automáticas que resultan inapropiadas para realizar eficazmente la tarea propuesta. La inhibición guarda una estrecha relación con otras funciones como: control motor, resistencia a la interferencia y atención sostenida (Portellano, 2018, p.92).

Es decir, que la inhibición es la habilidad para desatender otras acciones intrascendentes que se estén realizando alrededor de la actividad central, que pueden influir en la no culminación exitosa de la tarea que se esté ejecutando, interfiriendo en el aprendizaje, dado a que dicho proceso se activa en la apropiación de situaciones complejas y si no se ignora pues no se va a obtener una respuesta efectiva, si no existe una inhibición adecuada, no será posible consolidar el aprendizaje en el cerebro. Un segundo componente estructural es la **planificación**, por el cual se determina que:

> Es la capacidad para generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado en base a la anticipación de sus consecuencias. La planificación permite identificar, secuenciar y organizar las etapas necesarias para conseguir un objetivo determinado, modificando los programas de actuación si fuese necesario. En su puesta en acción intervienen diversos mecanismos como: anticipación, monitorización de la actividad, memoria operativa y memoria prospectiva. Las funciones ejecutivas tienen como último objetivo la consecución de metas y en este contexto la planificación adquiere un papel protagonista, ya que el logro eficaz de objetivos depende de la eficacia con la que se lleve a cabo la planificación (Portellano, 2018, p.92).

En otras palabras, la planificación cumple un papel importante dentro del racimo de uvas, dado a que permite el cumplimiento de una meta o solucionar un problema, es propio de los principios de la propositividad con la que se implementa la gestión de organizarlos. El tercer componente es la **flexibilidad cognitiva** que propone:

> Cuando se inicia una determinada acción, hay que valorar cuál es la respuesta más adecuada atendiendo a las circunstancias propias de ese momento. Sin embargo, pasado un tiempo, las circunstancias pueden modificarse y, por tanto, la respuesta que tenemos que emitir debe ser diferente para responder de manera eficiente. Es entonces cuando se debe activar la flexibilidad mental, primero para identificar que la conducta previa ha dejado de ser eficaz y, en segundo lugar, para replantear la situación y sustituir la respuesta por otro patrón de conducta que se ajuste mejor a las nuevas circunstancias (Portellano, 2018, p.93).

Por esta razón, la flexibilidad está estrechamente relacionada con el requisito de finalidad adaptativa, dado a que hace referencia básicamente a la capacidad para ajustarse a estímulos o circunstancias que el contexto demanda, con el fin de dar una respuesta asertiva. El siguiente componente es la **toma de decisione**s, en donde se señala que:

> Es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre varias alternativas en función de las necesidades, sopesando previamente las consecuencias que puede tener cada opción. La toma de decisiones permite identificar y seleccionar la opción más ventajosa entre un repertorio de varias alternativas disponibles, para tomar la decisión más favorable. La toma de decisiones exige una adecuada capacidad para la autorregulación, un adecuado control de los impulsos, así como el manejo de la conciencia ética y una adecuada capacidad para inhibir (Portellano, 2018, p.94).

Para que haya una activación de las FE en el momento de tomar una decisión, esta debe exigir un esfuerzo cognitivo, es decir, que la situación demande un reto y lo que se procesa a escoger, cumpla un parámetro de innovación, con el fin de desarrollar óptimamente el componente cognitivo y emocional.

Componentes auxiliares:

La **memoria de trabajo** o también llamada memoria operativa está inmersa en la generalidad de las actividades diarias del ser humano, que necesita disponer de suficiente capacidad para sincronizar pensamientos y acciones.

> Funciona como un sistema que provee almacenamiento temporal de la información permitiendo el aprendizaje de nuevas tareas que exigen razonamiento. La memoria de trabajo se encarga de sincronizar todas estas actividades, gracias al mantenimiento de la información, permitiendo su manipulación y ensamblaje (Portellano, 2018, p.95).

Por ende, la memoria de trabajo se entiende que es la que posibilita mantener la información mientras se trabaja con ella, tramitando varias tareas diferentes, prestando atención a todas ellas de manera paralela y activa. Por otro lado, una segunda habilidad auxiliar de las funciones ejecutivas es la atención, que se entiende como:

> El sistema de filtro que facilita cualquier actividad mental, por sencilla que sea. Existen dos modalidades de atención: pasiva y activa. La atención pasiva permite mantener el nivel de alerta y el grado de activación mental suficientes para llevar a cabo cualquier actividad. La atención voluntaria es la capacidad que tiene el cerebro para llevar a cabo operaciones mentales. Es un sistema de atención voluntaria que engloba distintas modalidades: focalizada, sostenida, alternante, dividida y excluyente. Gracias a la atención voluntaria se puede procesar la información y llevar a cabo las distintas operaciones mentales (Portellano, 2018, p.96).

Es decir que, se requiere un adecuado nivel de atención para adquirir nuevos aprendizajes, teniendo una estrecha relación con la inhibición. Por último, **la memoria funcional** es el último componente, en donde se señala que está compuesta por tres componentes que son la memoria incidental, memoria episódica y memoria prospectiva, en donde se señala que:

> La memoria incidental es una modalidad de memoria no intencional que nos permite el recuerdo de material previamente presentado cuando no se han recibido instrucciones explícitas para su memorización. La memoria episódica, también llamada memoria de la fuente, es la capacidad para recordar el contexto temporal en que se produjo un determinado evento. La memoria prospectiva es la capacidad para

> recordar acontecimientos que se van a producir en el futuro, como por ejemplo cuándo tenemos que acudir a una cita médica (Portellano, 2018, p.96).

Dicho, en otros términos, la memoria funcional es la que proporciona la información que se requiere para la ejecución espontanea del resto de las funciones ejecutivas, con el fin de trabajar sobre esos datos.

- **Funciones cálidas:**

Según Portellano (2018) dentro de las funciones ejecutivas, también se incluyen las funciones cálidas, que hacen referencia a esos componentes emocionales que se dividen en cuatro: La capacidad para regular las emociones, la autoconciencia, la empatía y la adaptación social, que son transversales a las funciones frías.

Son las funciones ejecutivas las que regulan la expresión de las emociones, por ende, le compete decidir el modo en que se expresan las emociones, regulando su intensidad y pertinencia. Por esta razón, la autorregulación emocional se enlaza significativamente con la inhibición y la flexibilidad, dado a que se relaciona con esa respuesta conductual, lo cual influye en el desarrollo de las demás funciones ejecutivas e incide en la adaptación social, señalando que:

> Las funciones ejecutivas facilitan la interacción: social del individuo, así como la adaptación a las normas y la regulación ética de nuestras actuaciones. La capacidad para entender las normas morales está mediatizada por las conexiones que establece el sistema límbico con el área prefrontal, especialmente a través de las áreas orbitarias del lóbulo frontal (Portellano, 2018, p.98).

Esto quiere decir que en la adaptación social se desarrollan unos elementos importantes, que activan las funciones ejecutivas para mediar en la interacción, que es indispensable para la participación de los sujetos.

Sin embargo, en el desarrollo ejecutivo se puede presentar el **Síndrome disejecutivo**, que es una lesión o disfunción del área prefrontal que provoca alteraciones cognitivas, conductuales y emocionales de intensidad variable, que genéricamente afectan tanto a la

regulación cognitiva como al control emocional: dificultad para la programación, planificación y ejecución de conductas dirigidas a fines, problemas para el control del pensamiento, identificación de los procesos cognitivos y motores, y alteraciones en la capacidad para regular las respuestas emocionales. Este síndrome se presenta en personas con DI, TEA y TDAH. (Portellano, 2018).

- **Juego**

En este apartado se presentará la conceptualización teórica frente a la relevancia que tiene el juego en el desarrollo de los procesos intelectuales y sociales, en el cual, está investigación pretende rescatar, acoger y apropiar los elementos más importantes y pertinentes de los diferentes postulados. A continuación, se presenta la evolución cronológica del concepto de juego desde la mirada de diferentes autores y referentes en la temática:

El primer autor que se retoma es Huizinga (1954) en donde plantea que el juego es una actividad que genera diversión, entretenimiento y placer, es parte inherente de la humanidad, está presente en todas las etapas de la vida, por ello, tiene una connotación significativa en los sujetos, ya que desde su postura el juego surgió antes que la cultura, entendiendo que esta tiene un carácter lúdico. El autor dice que el juego es una acción voluntaria, jugándose por el deseo mismo de jugar, sin embargo, requiere del seguimiento de normas que reglamentan su práctica y le dan sentido logrando mantener su esencia, destacando del juego su posibilidad para resignificar la realidad, pues cuando se juega se abre paso a la oportunidad de crear realidades diferentes que permiten asumir nuevos roles, siendo este un productor de identidad y subjetividad desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

Además, se expone que el juego tiene la característica de desarrollarse dentro de unos límites de tiempo y espacio establecidos, no obstante, a esta limitación temporal, teniendo en cuenta que cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. En el juego se resalta una propiedad fundamental dentro del desarrollo integral de las personas y es la

relación entre la repetición, la experiencia y la memoria, dado a que lo que se juega permanece en el recuerdo y es transmitido por tradición, por lo tanto, el juego puede ser generado en cualquier momento (Huizinga, 1954).

Otra característica que expone el autor es el orden, porque aunque desde afuera se perciba al juego como una dinámica eufórica, enérgica, estridente y desorganizado, el juego es orden y crea orden, puesto a que la desviación más pequeña descompone todo el juego, le hace perder su carácter y lo anula, pues se resalta que el juego oprime y libera, el juego arrebata, electriza, hechiza, en donde se compone por ritmo y armonía, por eso deben existir unas reglas aceptadas libremente que van enlazadas a un sentimiento de tensión y alegría, esto quiere decir, que cuando se traspasan o no se cumplen las reglas se deshace el mundo del juego. En relación con la tensión, este elemento juega un papel esencial, pues la tensión refleja incertidumbre y azar de que algo tiene que salir bien y va ganando importancia a medida que el juego cobra mayor carácter. Para ganar el juego, tiene que mantenerse dentro de las reglas, de los límites de lo permitido, por eso, este elemento de tensión presta a la actividad lúdica, algo ético, donde se prueban las facultades del jugador (Huizinga, 1954).

En el mundo del juego las leyes y los usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna, puesto a que se realiza una cancelación temporal de la vida cotidiana; en los niños se facilita creer que cuando están en ese mundo lúdico todo es verdad, sin embargo, no pierden la conciencia por completo de la realidad. En el caso de los adultos, el juego se puede abandonar en cualquier momento, pero en esta medida nos incita la necesidad de este, que surge del placer con el que experimentamos, por lo tanto, no se hace en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral, simplemente se juega en el tiempo ocio y al convertirse en función cultural, veremos los conceptos de deber y tarea vinculados al juego (Huizinga, 1954).

Por otra parte, retomamos a Piaget (1959) quien menciona que existe en el juego un proceso de asimilación funcional y reproductiva, donde el primer tipo de asimilación hace

referencia a toda aquella información o experiencias previas que el niño ya conoce y llega a utilizar para manejar o comprender una nueva experiencia de juego, sucediendo que aquello que se ha vivido con anterioridad se ajusta a los esquemas mentales existentes. La asimilación reproductiva implica que el niño hace una reproducción de comportamientos o acciones que ha observado en su cotidianidad, ya no solo comprendiendo una nueva experiencia, sino también teniendo la capacidad de replicarla, siendo esto una forma más precisa de imitación. Ambos tipos de asimilación se relacionan con los procesos de aprendizaje por medio del juego aportando al desarrollo de habilidades cognitivas.

El autor menciona que, inicialmente en las etapas del desarrollo el juego se confunde en gran medida con conductas sensoriomotoras, que se refieren a acciones que los niños realizan frente a estímulos sensoriales donde el juego no implica adaptaciones o ajustes a la realidad, sino que el niño las realiza por el “placer funcional", es decir, por encontrar satisfacción en la actividad sensorio motora en sí. A medida que va existiendo un mayor desarrollo cognitivo en el niño se van a internalizar cada vez más esquemas mentales que le permiten a la persona representar su compresión del mundo, con este proceso el juego se ira diferenciando cada vez más de conductas de adaptación, es decir, de esas exigencias y demandas de la realidad externa posibilitándose que el juego ya no sea solo una asimilación pura, sino que este evolucione a ser más imaginativo y simbólico. En este sentido y tal como lo destaca Piaget va ocurriendo que:

Finalmente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta

> la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aun espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso o bien a la regla colectiva o bien al símbolo colectivo o bien al símbolo (Piaget, 1959, p.122).

Para el autor es fundamental el preguntarse ¿Desde cuándo se puede considerar que empieza el juego?, menciona que es en el estadio preoperacional donde el juego adquiere más simbolismo cuando las reacciones del niño frente a lo que pasa en el mundo ya no se

realizan como un acto de adaptación completa al entorno sino como se mencionaba por el placer mismo de hacer esas acciones, esto implicando la aplicación de esquemas mentales a situaciones nuevas por el “placer de asimilación " siendo el juego un medio para ir alcanzando objetivos específicos, por ejemplo, de mayor expresión, exploración creatividad, entre otros.

En ese “placer de asimilación", que denomina el autor, hay un proceso de “ritualización” de los esquemas, donde se prepara la formación de juegos simbólicos donde el ritual lúdico se transforma en símbolo. El hecho de que el niño busque desde el juego poner el simbolismo lúdico a acciones u objetos que van más allá de la realidad cotidiana y de lo adaptativo y a su vez exista una evocación por el placer mismo de jugar implica para Piaget el comienzo de la ficción, llevando a que el niño tenga la capacidad de diferenciar el significante (Representación tangible y visible de un objeto o acción) del significado (Idea más allá de la realidad de que ese objeto o acción puede ser algo más) en su entorno y de ahí construir mayores esquemas simbólicos.

Por otra parte, Vygotsky (1978) manifiesta que definir el juego es un desarrollo importante en la vida de los niños y niñas, inicia el comportamiento conceptual o guiado por las ideas que transita en una percepción directa frente a la imaginación además empieza a generar las reglas sociales de la vida diría así como también el manejo del autocontrol y autorregulación, por esta razón, el juego es la práctica esencial para trabajar las dimensiones cognitivas superiores tal como lo son: la inteligencia, el pensamiento, el lenguaje, la memoria, la atención, la percepción entre muchas otras.

El juego del niño es la imaginación en acción ha de ser invertido: para los adolescentes y los niños en edad escolar la imaginación es un juego sin acción, entonces, al establecer criterios para distinguir el juego infantil de otras actividades, concluimos que crea una situación imaginaria en los niños. Por este motivo, el juego simbólico corre el riesgo de ser asimilado a una actividad similar al álgebra, es decir, el niño se considerará un algebrista, aún no capaz de escribir símbolos, pero capaz de expresar mediante la acción. En segundo

lugar, la importancia de los procesos cognitivos que ignora no sólo la motivación de los niños a actuar sino también las circunstancias. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ciertas reglas de comportamiento, incluso si estas reglas no están explícitamente construidas de antemano, es decir, la niña se imagina a sí misma como madre e hija, la muñeca es su hija; por tanto, debe seguir las reglas de conducta de la madre.

> Vygotsky (1978) referencia a Sully (1904) y menciona que siempre qué se produzca una situación imaginaria en el juego, habrá reglas, pero no aquel tipo de reglas qué se formulan por adelantado y que van cambiando según el desarrollo del juego, las reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria; por ejemplo, jugar al ajedrez crea una situación imaginaria porque el alfil, el rey, la reina y las otras piezas solo pueden actuar de una forma determinada; porque al defender y comer piezas son conceptos puramente ajedrecísticos. Aunque el juego del ajedrez no exista ningún sustituto directo de las relaciones de la vida real, se da, no obstante, un cierto tipo de situación imaginaria.

De acuerdo con el autor, el juego de pensamiento es relevante por las ideas que se crean desde los objetos, es decir, un palo de madera se puede convertir en un avión o pájaro, comprendiendo que la idea está sujeta a la acción que se está presentando en el momento más no por lo que realmente representa el objeto mismo. Un niño mientras goza del juego de manera espontánea tiene la capacidad darle un significado a un objeto sin conocer realmente su funcionalidad, por esta razón, desde el juego los niños llegan a darle una funcionalidad a los objetos, esto no significa que el niño este constantemente en juego simbólico para darle un significado a un objeto sino que desde su momento de deseo y goce, deja atrás las categorías básicas de la realidad generando una experiencia en el tiempo de su participación con el juego.

Según Jerome Bruner (1984) el juego aporta al desarrollo del sujeto en procesos de cognitivos y emocionales, siendo un posibilitador el cual se debe adaptar de manera que

todos sean involucrados para generar una exploración y descubrimiento secuencialmente, además, para la comprensión de que todo aquello que nos rodea tiene unas reglas y conductas que se deben atender para nuevos aprendizajes y enseñanzas desde las habilidades cognitivas, emocionales y lingüísticas. Por lo tanto, este autor considera que:

> "En el juego simbólico el niño transforma el mundo exterior de acuerdo con sus deseos, mientras en el aprendizaje se transforma a sí mismo para acomodarse mejor a la estructura real de ese mundo externo" (Bruner, p. 70 1984, citado por Prieto et. al., 2005).

El juego simbólico es una actividad de uno mismo y para uno mismo, por ello, el sujeto al tener un objeto le da una acción, representación, imitación desde sus experiencias de la vida real o su imaginación, siendo esto la exploración para comprender su entorno de manera más significativa desde la representación de la realidad aunque objetos no estén físicamente presentes, siendo esto un desarrollo en el pensamiento abstracto, ya que involucrarlo con el juego simbólico, causa en los sujetos el pensar en ideas o conceptos complejos, llevando esto a la creatividad y a la resolución de problemas con la capacidad de inventar, recrear o imaginar escenarios para jugar desde esa exploración. Por lo cual: "El juego tiene dos patrones formales importantes; uno consiste en una fundación y sus argumentos; el otro en un argumento y las funciones a las que puede adaptarse. Una pelota o un palo se adaptan a tantos actos como sean posibles, o un acto, como trepar, se realiza sobre todos los objetos sobre los que puede ser aplicado dicho acto" (Bruner, p. 70 1984, citado por Prieto et. Al., 2005).

Para Brunner resulta importante que el sujeto este en un espacio donde el juego tiene una estructura, es decir "un instrumento", ya que desde este se puede construir diferentes cosas, desde el acompañamiento de un adulto el cual es la guía para recrear ambientes lúdicos que ya dispongan de una información determinada con los recursos que el sujeto necesite para que de esta manera se dé el juego de manera libre y espontánea, además,

comprendiendo que desde el juego logramos tener esos procesos lingüísticos, no solo al momento que se verbaliza sino desde expresiones que pueden favorecer la capacidad de entender ese vínculo transmisor, logrando procesos de lenguaje y pensamiento, por ello, (Bruner, p. 71 1984, citado por Prieto et. Al., 2005) nos da unos aspectos importantes sobre el juego, los cuales son:

1. Un modo ideal de socialización que permite la adopción y la ejercitación de valores de la cultura y de roles de la sociedad adulta. En relación con el medio social, el juego, sin necesidad de privar al niño de su iniciativa, le ayuda a situarse más fácilmente en el contexto de las actividades sociales de la vida adulta.
2. El juego, además, es un medio para mejorar la inteligencia, especialmente la capacidad de resolver problemas, al facilitar actitudes y estrategias necesarias para su realización.
3. La actitud lúdica es un factor fundamental que favorece la adquisición del lenguaje. Aunque en el uso del lenguaje hay una dimensión innata, una gran parte de él se adquiere en un medio sociocultural a través del ensayo y la experiencia.

- **Discapacidad intelectual**

En el presente apartado se realizará un acercamiento a la categoría de discapacidad intelectual (DI), dando a conocer en primer lugar los antecedentes históricos del concepto con el propósito de comprender la definición actual del mismo, según la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AADI), para más adelante abarcar el modelo multidimensional de la discapacidad intelectual y la clasificación de los sistemas de apoyo. Las primeras definiciones de discapacidad intelectual surgieron desde la AADI entre 1959, 1961, y 1973 hicieron referencia a un retraso mental en el funcionamiento intelectual por debajo de la media que se manifiesta durante el periodo de desarrollo asociado con deficiencias respecto a las siguientes áreas: maduración, aprendizaje y adaptación social. Entre 1992 y 2002 el concepto persiste desde el retraso mental entendiendo las limitaciones desde habilidades prácticas, habilidades sociales y habilidades conceptuales, indicando que

este retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.

En el 2010, posteriormente a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, el concepto se trasforma significativamente comprendiéndose ya no como retraso mental sino como discapacidad intelectual entendiéndosela como: limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa en habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se origina antes de los 18 años.

En el 2021 surge la definición más reciente según AAIDD (Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo) que indica que la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa respecto a habilidades conceptuales, sociales y prácticas, manifestándose antes de los 22 años.

Es importante comprender que la definición de discapacidad intelectual se explica sobre tres bases importantes que son: el modelo socio-ecológico de discapacidad, un enfoque multifactorial de la etiología y, por último, de la distinción entre la definición operativa y constitutiva de la condición, todo esto nos lleva a conocer las premisas que aportan a una mejor compresión de la discapacidad intelectual, dado que desde ellas se conforman una parte fundamental de lo que son los estándares profesionales desde los equipos interdisciplinares, los cuales establecen los criterios para caracterizar:

1. Las limitaciones en el funcionamiento intelectual se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios que son habituales para los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación valida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un objetivo importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

5. Si se mantienen los apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento de la persona con discapacidad intelectual (di) generalmente mejorará.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, según Hernández et ál., (2020) este fue influenciado por un modelo médico que comprendía al sujeto desde el déficit, pero en el 2010 se da una transformación del concepto desde un modelo de funcionamiento multidimensional de la persona en el cual existe una relación de interacción entre la persona y el contexto. Este modelo multidimensional resulta significativo pues posibilita concebir a la discapacidad intelectual desde una perspectiva de necesidades de apoyo que le van a permitir a la persona acceder a un desarrollo de sus capacidades y una mayor participación social, independencia y bienestar.

Ahora bien, el modelo multidimensional del funcionamiento humano desde la Organización Mundial de la Salud (2001) citada por Schalock et ál., (2021) es un concepto genérico que alude a todos los aspectos vitales de un individuo y abarca estructuras y funciones corporales, dinámicas personales y participación. Los componentes que hacen parte de este modelo multidimensional son:

1. Funcionamiento intelectual: Se incorporan procesos intelectuales como el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, compresión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia (Schalock et ál., 2021 citando a Gottfredson,1997)

   Las limitaciones en el funcionamiento intelectual van en relación a:

   - Pensamiento y el aprendizaje: Dificultades en la resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas.

   - Razonamiento y planificación: Dificultades en la ejecución de tareas, toma de decisiones y pensamiento flexible.

   - Aprendizaje a partir de la experiencia: Dificultades para generalizar el aprendizaje en situaciones previas.

2. Conducta adaptativa: Conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que han sido aprendidas y que las personas llevan a cabo en su vida diaria. Estas habilidades tienen carácter evolutivo, pues su complejidad va incrementado a medida que la persona crece y a su vez con las distintas demandas de contextos específicos.

   Las limitaciones en la conducta adaptativa van en relación a:

   - Habilidades conceptuales: Dificultades en la planificación, resolución de problemas de manera independiente, en la comunicación de pensamientos, en habilidades académicas como la lectura y escritura.
   - Habilidades sociales: Dificultades para trabajar conjuntamente con otros, en la inflexibilidad del pensamiento y la conducta, en la identificación respecto a que circunstancias son seguras y cuáles no.
   - Habilidades prácticas: Dificultades en el autocuidado y habilidades domésticas, en el manejo del dinero, en mantener un entorno seguro para sí mismo y para otro

1. Participación: Desempeño en cuanto a los roles e interacciones de la persona en actividades de su vida cotidiana en ámbitos de la vida social como el hogar, el trabajo, ocio, y actividades culturales.

1. Contexto: Conjunto de condiciones interrelacionadas en las que viven cotidianamente las personas, se comprende al contexto en factores ambientales como físicos, sociales, actitudinales y personales que representa los ambientes en los que trascurre la vida del sujeto.

2. Salud: Un estado de completo bienestar físico, mental y social.

En concordancia con el modelo de multidimensional mencionado anteriormente, según Verdugo y Schalock (2010).

> Los sistemas de apoyo son recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. Pero también, un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos (p.11).

En los sistemas de apoyo hacen parte los siguientes aspectos:

1. Elementos de la Tecnología del Funcionamiento Humano: políticas y prácticas, incentivos, apoyos cognitivos, herramientas o instrumentos (por ejemplo, prótesis), habilidades y conocimiento, habilidad inherente a la persona, acomodación ambiental.
2. Principales áreas de calidad de vida: desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, desarrollo emocional, bienestar físico y bienestar material.

Finalmente, la escala de intensidad de apoyo fue inicialmente planteada por Thompson et al., (2010) esta evalúa la intensidad de apoyos que el sujeto necesita recibir de otras personas para participar satisfactoriamente en las diferentes actividades típicas de la infancia y la adolescencia, además el instrumento presenta otras ayudas electrónicas y tecnológicas que la persona tenga a su disposición y utilice en su vida diaria. Todos estos apoyos son estrategias para promover el desarrollo desde la educación, intereses o el bienestar de una persona, los apoyos varios según su duración o intensidad, por eso, encontramos 4 tipos de apoyos como:

1. Apoyos intermitentes: proporcionan cuando se necesitan, en momentos determinados.
2. Apoyos limitados: Se dan en un tiempo limitado, pero no de forma intermitente, sino continua.

3. Apoyos extensos: Son los que se ofrecen de forma continua y regular con relación a algunos entornos y sin límite de tiempo.

4. Apoyos generalizados: Son constantes y de alta intensidad. se proporciona en distintos entornos y son para toda la vida.

En el proyecto se retomarán los distintos tipos de apoyo mencionados para realizar los procesos de potenciación y valoración de las FE, teniendo en cuentas así, las necesidades y particularidades de los participantes.

- **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**

En el presente apartado hay un acercamiento a la categoría del Trastorno del Espectro Autista (TEA), dando a conocer en primer lugar los antecedentes históricos del concepto con el propósito de comprender sus características.

El término “autismo” según Garrabé (2012) fue nombrado por primera vez en el ámbito médico por Eugen Bleuler en 1911, el cual tiene una etimología griega de “autos” que significa “sí mismo” opuesto a “otro” se empleó esta palabra para describir un síntoma de los pacientes con esquizofrenia, relacionado con su característica de replegarse en sí mismos. Después de un tiempo este término sería usado por dos psiquiatras austriacos determinantes y pioneros para la comprensión del TEA.

Retomando a Garrabé (2012) referencia a Léo Kanner quien en 1943 publica un artículo titulado las alteraciones del contacto afectivo en los autistas, allí realiza la descripción de varios aspectos que se considerarían autistas como la extrema soledad autista ya que los niños que observo no se relacionaban con las personas y parecían estar mejor solos, el deseo angustiosamente obsesivo frente a los cambios, una memoria de repetición excelente, hipersensibilidad a los estímulos, entre otras.

Según Riviere (1997) después de que Kanner publicara su artículo sobre autismo, otro médico vienés, Hans Asperger, dio a conocer los casos de varios niños con "psicopatía autista", Asperger al parecer no conocía aún el trabajo realizado por Kanner publicando sus propias observaciones y análisis en un artículo de 1944, denominado "La psicopatía autista

en la niñez", en él se destacaban las mismas características principales señaladas por Kanner, sin embargo, entre Kanner y Asperger había algunas diferencias en sus respectivos artículos, una de ellas era que mientras Kanner no se preocupó en 1943 de la educación de las personas con autismo, Asperger sí lo hizo teniendo un interés educativo desde la pedagogía terapéutica.

En la primera época de estudio del autismo, entre 1943 a 1963, el autismo se consideró un trastorno emocional, producido por factores emocionales o afectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza, desde esta perspectiva se emplearon terapias dinámicas de establecimiento de lazos emocionales sanos entre los niños y niñas con autismo con sus padres.

En la segunda época de estudio, entre 1963 a 1983, se empezaron a encontrar los primeros indicios claros de asociación del autismo con trastornos neurobiológicos surgiendo a su vez modelos explicativos del autismo basado en la hipótesis de alguna alteración cognitiva que lograba explicar las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental.

Para Riviere (1997) una transformación muy significativa fue el paso a una perspectiva del autismo como un trastorno del desarrollo, es decir, desde una visión evolutiva, otorgando así una mayor relevancia tanto teórica como práctica, al considerar el trastorno desde una perspectiva del ciclo vital completo.

Lo anterior, en gran medida gracias a los importantes aportes de Lorna Wing quien según Diaz y Andrade (2015) fue quien, en 1979, logró identificar una triada de características en común entre lo que habían estudiado Kanner y Asperger del autismo en relación con el contacto social, la comunicación y la imaginación. Estas características fueron suficientes y necesarias para representar gran parte del comportamiento reconocido como especifico y universal del autismo, estos tres aspectos variarán dependiendo la persona. Es así como se llega a definir el Trastorno del Espectro Autista, está perspectiva es asumida por la comunidad académica y científica en el 2013 con la publicación del DSM-5 la quinta edición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Según Garrabé (2012) en el DSM-IV-TR (2000) se definen cinco categorías diagnósticas dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD): Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. Finalmente, en el DSM-5 (2013) que es la última edición de este manual, se habla de una única categoría, el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) que ha sido incluida dentro de una categoría más amplia llamada “Trastornos del Neurodesarrollo”. Por tanto, allí se sitúan criterios diagnósticos del TEA que son:

> **A.** Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por todos los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:
>
> 1. Dificultades en reciprocidad socioemocional; varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
>
> 2. Déficits en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal o no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o déficits de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
>
> 3. Dificultades para desarrollar, mantener y comprender la relación. Estas dificultades varían, por ejemplo, desde las dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas (actualmente o por los antecedentes)

1. Movimientos, utilización de objetos o hablar estereotipados o repetitivos (por. Ej. Estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. Adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios (ejs., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día)

3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (ejs., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación visual por las luces u objetos que giran).

C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

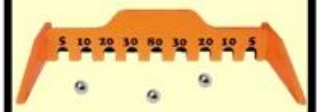
D. El conjunto de los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario.

> **E.** Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo (DSM 5, 2013.p.81).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2018 publicó en la undécima edición de la clasificación estadística internacional de las enfermedades mentales y problemas de la salud (CIE 11) mantiene la definición de TEA del DMS5, pero no instaura cumplir con un número de criterios para establecer el diagnóstico, además, destaca distinguir entre autismo con y sin capacidad intelectual e incluye la pérdida de competencias previas adquiridas como característica de considerarlo (Ramírez et al., 2019)

Dato Curioso 4

Hay un objeto para jugar de seis caras, que fue traído de Europa en la época de la conquista a América.



En el municipio de Cucunuba, los Muiscas hicieron un tablero con cuevas que eran las puertas al mundo y las esferas simbolizaban el alimento.

En la india un emperador puso a competir a equipos de 4 mujeres, las más bellas de la época. Recorrían un jardín hasta llegar al centro, para ganar el honor.

El primer rompecabezas lo hizo un cartógrafo haciendo un mapa de Europa en el siglo XVI

Marco Metodológico

Jugamos con el niño
que se divirtió una y otra vez
y con el adulto
que volvió a su niñez.

En este apartado se da a conocer la ruta de investigación educativa, en primer lugar, se presenta el paradigma y enfoque a los cuales se acoge este proyecto, las fases de investigación, finalmente, los instrumentos de recolección de datos que fueron significativos dentro del proceso

- **Paradigma**

El proyecto investigativo asume el paradigma critico social, el cual se caracteriza por ser una investigación participativa, que atribuye a las necesidades o situaciones de una comunidad a partir de estrategias que den respuesta a esas problemáticas específicas, todo esto nace desde esa construcción teoría y práctica, ya que es desde la reflexión se generan transformaciones sociales. Según Loza et al., (2020) citando a Maldonado (2018):

> El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades" (p.3).

Loza et al.,(2020) citando a Creswell (2013) señala que:

> La investigación acción establecida en función de la teoría crítica posee tres fases esenciales: observar (elaboración del problema de investigación y la recolección de datos), pensar (análisis e interpretación de la construcción significante encontrada) y, el actuar, que representa la investigación acción, diferenciándolos del resto de diseños cualitativos, al presentar la resolución de los problemas, mediante la implementación de mejoras (p.176).

- **Enfoque**

El proyecto investigativo se sustenta desde un enfoque cualitativo, que, según Hernández et al., (2014) citando a Todd (2005) se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos), también resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza y los convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales.

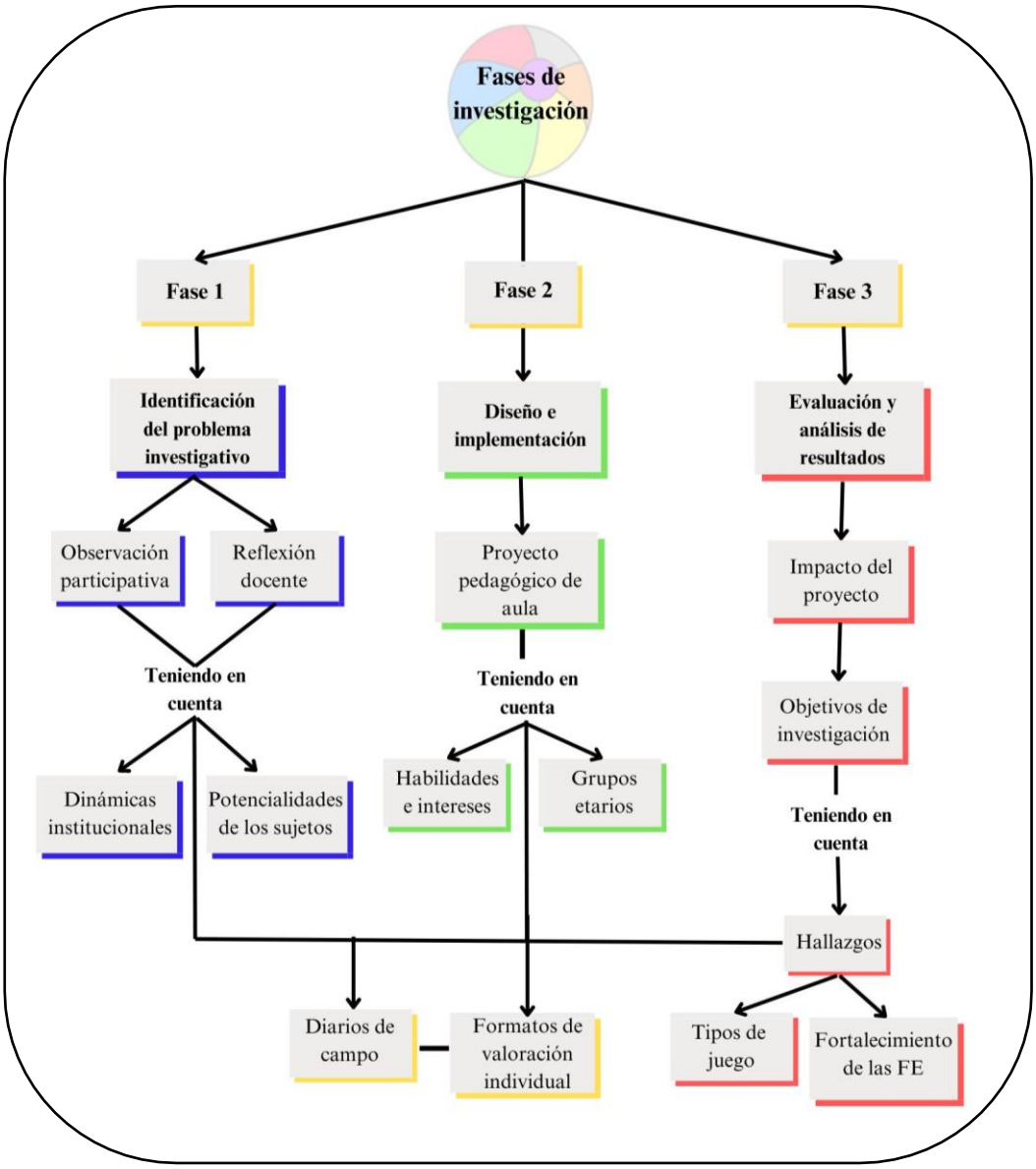
El enfoque cualitativo brinda ese acercamiento con los sujetos desde la observación, identificación e indagación, generando que el investigador continúe identificando estrategias y respuestas frente a las interacciones, conductas o manifestaciones que recolecta desde las necesidades y expectativas que se crean en los espacios.

- **Fases de investigación**

En la siguiente figura se evidencian las distintas fases que fueron llevadas a cabo dentro del proyecto investigativo y que han sido claves para su ejecución las cuales son: fase 1 (identificación del problema de investigación), fase 2 (diseño e implementación) y fase 3 (evaluación y análisis de resultados), como se muestra en la figura N. 8:

Figura 8.

Fases de investigación del proyecto.



Nota. Elaboración propia.

Para diligenciar los instrumentos fue necesaria la observación, técnica de investigación de fuentes primarias, en la que se cuestiona la realidad del contexto en donde se realiza la indagación, esa observación es participante porque permite acceder a la información directamente, dado a que la participación enfatiza la experiencia del investigador apuntando su objetivo a estar dentro de la sociedad estudiada (Martínez. 2007 citando a Guber, 2001).

- **Diario de campo pedagógico:** Se desarrolla tras cada sesión realizada en la institución, ya que permite enriquecer la relación teoría–práctica, donde se necesita una planeación para abordar el objeto de estudio a través de la práctica, en el que la teoría entra como fuente de información secundaria, que debe proveer elementos conceptuales al trabajo de campo para que la información no se quede solo en la descripción sino que vaya más allá en su análisis, por lo que el diario de campo es detallado, dando cuenta de las reflexiones de la interacción pedagógica (Martínez, 2007) (Apéndice A).

- **Formato de valoración individual:** se realiza al final de cada semestre, en donde se diseñó una lista de chequeo que se divide en tres desempeños: El primero es de funciones ejecutivas, en donde este se subdivide en el componente cognitivo y emocional; el segundo son criterios de lenguaje y comunicación; y por último se establecen criterios sobre juego. La escala de valoración se plantea desde los tipos de apoyo de Verdugo (2010) que son apoyo generalizado, extenso, limitado e intermitente. Al final de la lista se pretende realizar las observaciones pertinentes sobre los hallazgos obtenidos por cada participante (Apéndice B).

- **Entrevistas:** Al final del tercer semestre en la institución se implementaron entrevistas a las cuatro docentes titulares (educadoras especiales) y la enfermera de la institución, teniendo en cuenta que acompañaron el desarrollo de la práctica pedagógica de manera constante y significativa dentro del proceso del proyecto “La magia de jugar”, por lo tanto, se consideró importante recoger la perspectiva de estas profesionales con el fin de enriquecer y profundizar el análisis del impacto de este proyecto pedagógico. La entrevista aplicada fue estructurada, puesto a que el conjunto de preguntas fue estandarizado para todas las docentes titulares de los grupos de ACONIR (Apéndice C).

- **Registros fotográficos y de video:** Durante el proceso se usaron herramientas audiovisuales y fotográficas con el fin de revisar acciones y situaciones que se presenciaron durante la praxis, para evocar información relevante en pro de la investigación. Estos insumos fueron necesarios para el desarrollo del proyecto pedagógico y para analizar el impacto de la propuesta pedagógica. Fue importante tener en cuenta el resguardo de esta información fotográfica a partir del código ético de la institución.

- **Consideraciones éticas**

La presente investigación contempló el uso y manejo de datos personales de los participantes que, para el caso de Colombia, están regulados por la ley de Habeas Data (Ley 1581 del 2012), reglamentada mediante el decreto 1377 del 2013 y en la Ley de Privacidad o Habeas Data Colombiana (Ley 1266 de 2008).

Por otra parte, como agentes externos de la institución semestralmente se firmó el código ético razón para resguardar la información recopilada para esta investigación con fines académicos, una vez finalizado el proyecto fue entregada a la institución (Apéndice D).

- **Articulación con el grupo de investigación**

El presente proyecto se articula al grupo de investigación “Diversidades, Formación y Educación” de la LEE de la UPN (2022)

> El grupo de investigación de la Licenciatura en Educación Especial, nace de la trayectoria de los equipos académicos con los que dicho programa cuenta y que aportan al cumplimiento de su objeto de estudio, comprometido con la formación de licenciados desde el horizonte de una educación inclusiva y para todos, buscando así desde el ejercicio investigativo y pedagógico, consolidar el liderazgo de la licenciatura en: la innovación pedagógica y didáctica, la asesoría para la formulación de política pública, la formación de educadores desde una concepción pluridimensional del ser humano, a través del fortalecimiento del campo (Abello et al., 2016, p.54)

Teniendo en cuenta que se busca fortalecer las funciones ejecutivas a través del juego, en la medida en que se promueva y amplíen las experiencias de los participantes de ACONIR, se considera que la línea de investigación más pertinente para articular el proyecto es la de Comunicaciones Otras, pues esta línea según Abello et al., (2016):

> Profundiza en proyectos y ejercicios investigativos centrados en posibilidades y oportunidades educativas a partir del aprendizaje mediado por diferentes lenguajes (alternativos, artísticos, tecnológicos, lúdicos y deportivos), los cuales enriquecen el acceso a la información de las personas con discapacidad y amplía, enriquece y favorece las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos. A esta línea se inscriben proyectos que reflexionan, producen y evalúan el impacto de la mediación de este tipo de lenguajes en beneficio de los procesos educativos de los sujetos con discapacidad. Desde la Trayectoria de la Licenciatura, recoge las líneas de: Artes y lenguajes, mediaciones comunicativas (p. 54).

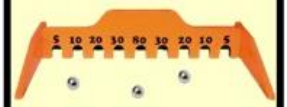
Dentro de este marco, en el año 2019 en ACONIR se desarrolló el Proyecto Pedagógico Investigativo (PPI) “MediArte: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades intelectuales en personas con (D.I)” Ariza et al., (2019) direccionado hacia la línea de artes y lenguajes, que ahora se integra a la línea de Comunicaciones Otras, este proyecto se tomó como antecedente y orientador para la formulación de la propuesta que se pondrá en marcha; en “MediArte” Su objetivo fue “Generar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades cognitivas de personas con discapacidad intelectual a través de la medicación docente y los lenguajes artísticos” (p. 9).

Este proyecto concluyó que los lenguajes artísticos permiten fortalecer las habilidades intelectuales desde las particularidades de los participantes de la institución con discapacidad intelectual, ya que pueden acceder y comprender la información mediante canales sensoriales como lo auditivo, corporal, observación y palabra, dejando además unas proyecciones, que panorámicamente describen que como educadores especiales, es

necesario sensibilizarse y conocer las estéticas de cada lenguaje artístico, profundizando en estos de forma integral, incluyendo el juego como eje transversal (Ariza. et. al, 2019).

Dato Curioso 5

Hay un objeto para jugar de seis caras, que fue traido de Europa en la época de la conquista a América.



En el municipio de Cucunuba, los Muiscas hicieron un tablero con cuevas que eran las puertas al mundo y las esferas simbolizaban el alimento.

Los griegos utilizaban una herramienta para hacer carretes de hilo utilizados en la fabricación de tejidos, después se empezó a usar como un artefacto de entretenimiento.

En la india un emperador puso a competir a equipos de 4 mujeres, las más bellas de la época. Recorrían un jardín hasta llegar al centro, para ganar el honor.

El primer rompecabezas lo hizo un cartógrafo haciendo un mapa de Europa en el siglo XVI

Marco Pedagógico

En el punto de partida sentimos nervios,
en la carrera nos animamos a seguir,
en la competencia disfrutamos los pasos
y a la meta llegamos felices a reír.

Teniendo en cuenta que el proyecto pedagógico investigativo se desarrolló en una IPS, esta no contaba con un modelo pedagógico, sin embargo, desde el diseño e implementación del proyecto “la magia de jugar”, el grupo de docentes en formación sustenta su propuesta en el modelo pedagógico cognitivo constructivista, dado a que se reconocen las necesidades y particularidades de cada uno de los grupos etarios para desarrollar, fortalecer y mantener sus funciones ejecutivas a partir de experiencias basadas desde el juego que aportaran a un aprendizaje significativo, pertinente, asertivo y secuencial en una trayectoria de dos años, donde las docentes en formación fueron ese referente para la construcción de individuos que logren pensar, resolver y decidir sobre su procesos en cada uno de los contextos donde participa.

> Según Flórez (1994) citado por Coronel (2016) en el modelo cognitivo, el rol del docente está centrado en atender y seguir el nivel de desarrollo de las estructuras y el proceso cognitivo de sus alumnos. Debe orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de aprendizajes por recepción significativa, y hacia la participación en actividades exploratorias que puedan ser usadas posteriormente en formas de pensar independiente, de modo que lo que se evalúa no es el resultado del proceso de aprendizaje en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de la evolución de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que las genera (p.55)

Se asumió como estrategia didáctica el diseño e implementación de un proyecto pedagógico de aula (en adelante PPA) como eje articulador, se propuso esta estrategia puesto que

permite una planeación y desarrollo de acciones en pro de una problemática o la mejora de una situación, en la medida en que posibilita una interacción, sistematización de experiencias y la formación de personas, además que permite dar lugar al encuentro entre docentes y estudiantes para lograr una comprensión de acuerdo a los propósitos iniciales, además, permiten crear espacios más flexibles y prácticos (Hernández et al., 2011).

Se considera el PPA como una posibilidad de intervención pedagógica que favorece tanto al trabajo docente, como al aprendizaje de los participantes de la institución. Además, según Hernández y Pargas (2005) este se fundamenta en el sujeto teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, de manera que se logre una participación completa en las actividades; estos proyectos son procedimentales, por lo cual, se podrá trabajar estableciendo un paso a paso por un determinado tiempo, de manera que en la planificación respectiva se pueda establecer un inicio, pero también un final.

Si bien el PPA, permite que se obtengan conocimientos y se alcancen saberes, la implementación del proyecto, llevan a que se adquieran capacidades durante el desarrollo de este a partir de una interacción constante con el entorno social (Hernández y Pargas, 2005); por consiguiente, será una herramienta que converja en los intereses de la población, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y el accionar docente mediante del desarrollo del juego.

El PPA es un instrumento activo, interesante y estimulante para los sujetos, ya que favorece la construcción colectiva del conocimiento y para el docente, pues le permite indagar en nuevas alternativas metodológicas para hacer pedagógico.

Para Carrillo (2001) el PPA debe cumplir con unas características esenciales para la planificación e implementación de esta estrategia didáctica, por lo tanto, debe ser innovadora, pedagógica, factible y pertinente. De la siguiente forma se evidencian estas características en la propuesta desarrollada:

- Innovador: Ya que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en población con DI y TEA por medio del juego no ha sido un tema recurrente en los distintos grupos etarios de estas poblaciones, sino que como se mencionaba en el marco de antecedentes, el trabajo de las funciones ejecutivas desde el juego tiene una fuerte tendencia en población infantil, además la psicología educativa ha sido la que más ha estudiado y trabajado frente a las FE y el juego, siendo relevante que desde el campo de la educación especial empiecen a surgir proyectos como este, por lo tanto, la presente propuesta constituyo un reto.
- Pedagógico: Surgió de la observación y reflexión docente en relación con las necesidades del contexto de ACONIR, respondiendo a una realidad particular de este escenario. De igual manera, al identificar y plantear este proyecto se favorecieron procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por un aspecto tan potente y significativo como es el juego.
- Factible: El mismo contexto permitió que se desarrollara un proyecto de este tipo, siendo significativo porque fue transversal a todos los grupos, además se implementó en un tiempo establecido que permitió que esta propuesta se llevara a cabo de un modo procedimental siendo flexible con las distintas dinámicas de la institución.
- Pertinente: Se tuvo en cuenta los distintos intereses, necesidades y habilidades de los participantes, por lo tanto, permitió una construcción del conocimiento desde lo individual y lo colectivo.

Propuesta pedagógica “La magia de jugar”

A continuación, se presenta el proyecto pedagógico de aula “La magia de jugar”, en el cual, se tuvo en cuenta la proyección de objetivos, para seleccionar los juegos, considerando los intereses, la edad y los tipos de apoyo que requirieron los participantes de cada grupo. Se implementó la estrategia didáctica, llevando a cabo 87 sesiones (VIII y IX semestre) con todos los grupos, a partir de un formato de planeación (Apéndice E) alrededor del juego como un pretexto pedagógico hacia el fortalecimiento de las funciones ejecutivas. Es importante resaltar que, para dicho procedimiento se establecieron unos momentos, en los cuales, se evalúa el impacto del proyecto.

Objetivo general:

Fortalecer las funciones ejecutivas en los participantes con D.I y TEA de ACONIR por medio del juego.

Objetivos específicos:

1. Fomentar una adecuada organización en el tiempo y en el espacio.
2. Potenciar las funciones ejecutivas de flexibilidad e inhibición durante la planificación de tareas cognoscitivas por medio del juego.
3. Incentivar la toma de decisiones en los participantes durante el desarrollo del juego.
4. Fortalecer la regulación emocional y adaptación social en los diferentes espacios.

Cada uno de los objetivos específicos mencionados variaron de acuerdo con lo propuesto para cada uno de los grupos como se presenta a continuación:

Niños y niñas (Grupo Constructores e Increíbles):

1. Fomentar la planificación por medio del juego simbólico, tradicional, de mesa y construcción.

2. Incentivar la toma de decisiones sencillas en los participantes, durante el desarrollo del juego
3. Fortalecer la flexibilidad a través de la participación en los distintos momentos de la sesión pedagógica.
4. Potenciar la inhibición para un mejor desenvolvimiento de las actividades propuestas.

Adolescentes y jóvenes adultos (Grupo Crearte):

1. Fomentar la planificación por medio de los juegos tradicionales, cooperativos y de mesa
2. Incentivar la toma de decisiones en los participantes, durante el desarrollo de la actividad propuesta.
3. Fortalecer la flexibilidad en los distintos momentos de la sesión pedagógica.
4. Potenciar la inhibición para un mejor desenvolvimiento de las actividades propuestas.

Adultos y adultos mayores (Grupo Particulares):

1. Mantener las funciones ejecutivas de los adultos mayores por medio de la “La magia de recordar”.
2. Incentivar la toma de decisiones en los participantes durante el desarrollo de los juegos propuestos.
3. Fortalecer la flexibilidad en los distintos momentos del proyecto pedagógico de aula.
4. Potenciar la inhibición para un mejor desenvolvimiento en el desarrollo de la sesión.

Para el desarrollo del proyecto pedagógico de aula, se diseñaron momentos que fueron: la introducción, modelación y desarrollo, e interiorización, que se implementaron en cada

juego, en los cuales, los juegos se repetían en varias sesiones, además, en una sesión se realizaban hasta tres juegos, por lo tanto, estos momentos fueron un proceso transversal durante la ejecución del PPA “La magia de jugar”, como se evidencia en la figura 9:

Primer momento, introducción: se realizaba la apertura al juego seleccionado por medio de dinámicas pedagógicas con este fin se presentaba la contextualización del origen, se exponían las reglas y, en algunos juegos, se hacia la verificación de los prerrequisitos motores que se requerían para jugar como el salto y el lanzamiento.

Segundo momento, modelación y desarrollo: se daba a conocer el paso a paso de la ejecución del juego, las docentes en formación hacían la demostración poniendo en práctica las reglas, con la finalidad de que los participantes primero observaran, segundo exploraran y tercero imitaran la acción.

Tercer momento, interiorización: las docentes en formación junto a los participantes repetían los juegos para ir reduciendo los tipos de apoyo, en pro de su autonomía, por lo tanto, se complejizaba la dinámica, cuando la resolución del juego no demostraba un reto en los participantes, porque recurrían a la experiencia previa, por ende, se ejecutaba el juego de forma más espontánea; finalmente, se realizaron unas olimpiadas del juego implementado para darle cierre y continuar con un nuevo juego. Las docentes en formación construyeron un álbum visual, para documentar los juegos, plasmando las diferentes experiencias con el fin de que los participantes recordaran las características de cada juego. A continuación, se presentan los distintos tipos de juego que se eligieron para fortalecer las FE en los diferentes grupos etarios de la institución para comprender de mejor manera como se estructuró e implemento el presente PPA.

- **Juegos tradicionales**

Según Ardila (2021) los juegos tradicionales hacen referencia a lo autóctono, a lo que ha perdurado a lo largo de la historia y se va trasmitiendo de generación en generación. Estos son parte de la cultura donde se evidencian costumbres, tradiciones y formas de vida

pasadas; los juegos tradicionales pertenecen al patrimonio cultural de los territorios y sus prácticas se adaptan a las particularidades socioculturales de cada región.

Retomando a Ardila (2021) los juegos tradicionales tienen múltiples posibilidades en el campo de la educación, pues son ese puente entre los legados ancestrales y las prácticas pedagógicas, siendo los juegos tradicionales una estrategia pedagógica que dinamiza los procesos formativos y fomenta un desarrollo integral de los sujetos.

Teniendo en cuenta, esa perspectiva del autor, en el proyecto pedagógico se identificó que los juegos tradicionales eran una importante posibilidad para implementar y ejecutar en la institución en pro del fortalecimiento de las funciones ejecutivas, de acuerdo con el estatus de edad y las experiencias previas de los participantes frente a este tipo de juego, por esta razón, se describirá como el juego tradicional transversalizó a todos los grupos etarios de la institución.

En los grupos de niños y niñas se plantearon los siguientes juegos tradicionales: La rana, el cucunuba, la golosa, policías y ladrones y encostalados. De igual manera, se tuvieron en cuenta rondas infantiles como “El puente está quebrado”, “El gato y el ratón” y “Juguemos en el bosque”. También fue necesario considerar algunos prerrequisitos motores como el salto y el lanzamiento, siendo importante para el desarrollo del juego.

En el grupo de adolescentes y jóvenes adultos se realizaron los siguientes juegos tradicionales: La rana, yoyo, cucunuba y encostalados. Reconociendo el origen y las reglas de los juegos, por medio de actividades lúdicas y pedagógicas, con estos participantes fue necesario potenciar el liderazgo en el desarrollo de los juegos.

En el grupo de adultos y adultos mayores se plantearon los siguientes juegos tradicionales: La rana, yoyo, coca, canicas y cucunuba. Se generaba una rutina de activación corporal para tener una mejor disposición de los participantes ante los juegos. Se pretendió evocar experiencias, saberes y recuerdos de la niñez y la juventud, asociados a este tipo de juegos.

- **Juego simbólico**

Vygotsky (1978) comprende el juego simbólico desde una perspectiva sociocultural enfatizado que este es una necesidad psicológica para el niño, pues el juego le da la oportunidad de responder a esas preguntas aun no resueltas hacia el mundo social y cultural que le rodea, pero que aún no comprende totalmente, recreando para sí mismos una representación del mundo a su medida asimilando pautas de conductas de etapas superiores a su desarrollo cognitivo futuro. Para Piaget (1959), el juego simbólico es la primera forma que hay en la infancia, específicamente en la etapa pre operacional de representar el mundo surgiendo así una representación mucho más amplia de la realidad más allá de las impresiones subjetivas desde el proceso de asimilación y acomodación. Como docentes en formación, diseñamos un espacio lúdico para el desarrollo del juego simbólico en pro del fortalecimiento de las FE de este grupo etario, teniendo en cuenta sus características y habilidades, por lo tanto, implica la disposición de los objetos, los cuales posibiliten e inviten a los niños y niñas a un escenario que potencie de manera espontánea las diferentes búsquedas y descubrimientos, que favorezca enriquecer la imaginación, la creatividad y deseo de transformación del mundo interno y externo (Martin y Duran, 2016). Este tipo de juego se llevó a cabo en los dos grupos de niños y niñas presentes en la institución, se organizó un espacio lúdico (Apéndice F) con el fin de que estuviera diseñado para las distintas temáticas escogidas de juego simbólico que fueron: la cocina, el hospital, la obra de construcción, los piratas, el supermercado, acampar, el espacio, los bomberos y la panadería. En estos rincones de juego se dispusieron diferentes juguetes y objetos concretos representativos de cada temática que favorecía su exploración con relación a sus diferentes gustos e intereses, lo que llevaba a que los niños y niñas tuvieran la posibilidad de interactuar de múltiples maneras.

- **Juego de construcción**

Estos juegos permiten a los niños y niñas la exploración de las distintas propiedades de los objetos como la forma, el tamaño y la textura ofreciéndoles la posibilidad de descubrir los

objetos, como funcionan y que se puede hacer con ellos, es importante resaltar como estos materiales y objetos en cuanto a sus características, la cantidad, la calidad y el contexto donde se ubiquen determinaran el modo de interactuar con estos de diversas maneras (Sarlé et al., 2019).

Finalmente, este juego permite el desarrollo motor, la percepción óculo-manual, la prensión fina, la coordinación de acciones, además del desarrollo lógico conceptual en el establecer distintas relaciones de los objetos en el espacio, determinar la proporción y diseño de la construcción, así como la búsqueda de los modos para llevarla a cabo. (Piedra, 2016)

Este tipo de juego se planteó para uno de los grupos de niños y niñas de la institución porque era acorde a sus intereses de explorar los distintos objetos como bloques, tubos, figuras, entre otros, lo cual posibilitó desarrollar habilidades para manipular, clasificar, imaginar y construir.

- **Juego cooperativo**

Según Barreto (2015) citando a Brotto (1995) el juego cooperativo promueve el trabajo en grupo orientado hacia un fin o una meta específica a cumplir en donde, se involucra a todos los sujetos dinamizando procesos de interacción social, para la solución de los conflictos generando así una participación comunitaria donde la responsabilidad del juego sea colectiva.

Orozco (2020) menciona que, al establecer una diferencia crucial entre los juegos cooperativos y los juegos tradicionales, que es la competencia, desde el juego se ha establecido dos roles, un ganador y un perdedor. Los juegos cooperativos amplían la mirada mucho más allá para concebir al juego desde la solidaridad y el trabajo conjunto hacia un fin común, partiendo así mismo de un principio de igualdad entre los participantes, no dándose así jerarquías al interior de los equipos.

En el grupo de adolescentes y jóvenes adultos se llevaron a cabo los siguientes juegos cooperativos: las sillas músicas, tingo tingo tango, el semáforo musical y el laberinto humano y captura a la bandera. Fue indispensable fomentar el trabajo en grupo, ya que la proyección

de este grupo era participar en espacios laborales, sociales o culturales, donde iba ser indispensable tener unas bases básicas frente a convivencia, el respeto al otro, vínculos afectivos y la escucha activa.

- **Juegos de Mesa**

Para Sutton (1997) el juego de mesa es una forma de juego simbólico en donde los participantes utilizan ciertos objetos y reglas para representar distintas situaciones de la vida de manera ficticia. Según este autor el juego de mesa tiene un impacto culturalmente significativo, pues refleja las normas y valores de un grupo social en particular permitiéndole a los sujetos explorar distintos roles y estrategias dentro del juego mismo. A su vez, este autor resalta la importancia de este tipo de juego en como este puede contribuir favorablemente a procesos de toma de decisiones, pensamiento estratégico, resolución de problemas y cooperación. Existen algunas características que pueden varían de un juego a otro, pues existen distintos tipos de juegos de mesa con diversos enfoques y dinámicas, pero las generales son las siguientes:

1. Reglas claras y definidas que establecen el modo de jugar.
2. Requiere la participación de múltiples jugadores.
3. Planificación de distintas estrategias en cuanto a la toma de decisiones y la anticipación de movimientos futuros con fin de alcanzar los objetivos del juego.
4. Existe un componente temático ya sea relacionado a una historia, un lugar, una época enriqueciendo así la experiencia del juego.

Es importante mencionar que hay juegos que se encuentran clasificados para distintas edades, teniendo en cuenta la complejidad del juego. Otro de los aspectos positivos de estos juegos es que por lo general no son individuales, por lo que permiten fomentar la interacción personal en un ambiente en el cual se puede hablar, escuchar y fortalecer habilidades sociales y de comunicación.

En los dos grupos de niños y niñas se implementaron los siguientes juegos de mesa: Domino de figuras (Frutas, colores y animales), parqués y rompecabezas de 2 hasta 20

piezas teniendo en cuenta las habilidades de cada participante. En el grupo de adolescentes y jóvenes adultos los juegos de mesa que se realizaron fueron: el triqui, domino, parqués, serpientes y escaleras y Tío Rico. En el grupo de adultos y adultos mayores se llevaron a cabo los siguientes juegos de mesa: La pirinola, serpientes y escaleras, triqui, bingo, domino, parqués, uno y jenga.

En este tipo de juego se daban datos curiosos, teniendo en cuenta su relación histórica con la experiencia de los participantes, por lo tanto, se realizaban actividades lúdicas y pedagógicas enfatizándose en enseñar las diferentes reglas de los juegos a partir de la exploración y comprensión de la dinámica de cada juego.

- **Evaluación**

La evaluación se realizó constantemente por medio de la observación, la escritura de los diarios de campo con la recopilación de imágenes, fotografías de experiencias e insumos de cada sesión que aportaron en la apropiación del juego, con el propósito de ser anexadas a un álbum visual por cada uno de los niveles de la institución, para finalmente dar cuenta en el diligenciamiento de un formato de valoración el cual se aplicaba semestralmente a cada uno de los participantes de ACONIR con algunas observaciones que aportaran para seguir fortaleciendo diferentes habilidades o capacidades en los participantes adicional era un instrumento relevancia para las docentes titulares al momento de dar a conocer los procesos de cada uno.

Este formato tenía como fin identificar los diferentes hallazgos y avances que se presentaron durante la ejecución del proyecto pedagógico de aula, también para evidenciar las falencias que se debían seguir fortaleciendo desde las funciones ejecutivas en cada uno de los grupos etarios dentro de los juegos tradicionales, simbólicos, cooperativos y de mesa de manera individual (Apéndice B).

El formato de valoración se realizó a partir de la escala de tipos de apoyo de Verdugo (2014) en el cual, cada criterio de los componentes cognitivos y cálidos fueron puntualizados a partir del tipo de apoyo, los cuales son:

1. **Apoyo Generalizado (A.G):** Apoyo constante que requiere la persona en distintos contextos.

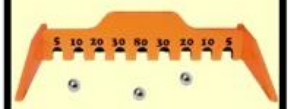
2. **Apoyo Extenso (A.E):** Apoyo que se da ocasionalmente solamente en algunos contextos, sin un límite de tiempo determinado.

3. **Apoyo Limitado (A.L):** Apoyo que se da en algunos contextos y con un tiempo determinado.

4. **Apoyo Intermitente (A.I):** Apoyo que se brinda a la persona solamente cuando esta lo requiera y durante tiempos cortos**.**

Dato Curioso 6

Hay un objeto para jugar de seis caras, que fue traído de Europa en la época de la conquista a América.



Los Incas lanzaban monedas de oro a un estanque de ranas pidiendo un deseo, si una rana se la comía lo deseado se cumplía.

En el municipio de Cucunuba, los Muiscas hicieron un tablero con cuevas que eran las puertas al mundo y las esferas simbolizaban el alimento.

Los griegos utilizaban una herramienta para hacer carretes de hilo utilizados en la fabricación de tejidos, después se empezó a usar como un artefacto de entretenimiento.

En la india un emperador puso a competir a equipos de 4 mujeres, las más bellas de la época. Recorrían un jardín hasta llegar al centro, para ganar el honor.

El primer rompecabezas lo hizo un cartógrafo haciendo un mapa de Europa en el siglo XVI

Discusión de resultados

En el presente capítulo se presentan los resultados de la implementación del PPA "La magia de jugar" a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer las funciones ejecutivas en la población con Discapacidad intelectual y Trastorno del Espectro Autista por medio del juego?

En primer lugar, se presenta una breve contextualización de cada uno de los grupos etarios (niños, adolescentes, jóvenes adultos y adultos mayores), las funciones ejecutivas que se trabajaron y como se desarrollaron las actividades en los momentos establecidos para el proyecto de aula. Esos momentos fueron la introducción cuyo propósito era invitar a los participantes a ingresar a un mundo lúdico, contextualizándolos sobre el origen del juego y reconociendo sus experiencias previas con relación a este. El siguiente momento fue la modelación y desarrollo en el que se realizaba la demostración por parte de las docentes en formación de cómo jugar, exponiendo cuáles eran las reglas y se practicaba el juego en varias sesiones, complejizando el juego progresivamente. Por último, era la interiorización en el cual el juego ya era comprendido y, por lo tanto, era más autónomo, reduciéndose los apoyos por parte de las docentes en formación, a partir de la repetición y practica de los juegos con el propósito de que fueran apropiados y recordados fortaleciendo el proceso de consolidación de la información desde la memoria.

- **Niños y Niñas**

Increíbles:

El grupo de increíbles lo integraban 16 participantes entre 7 y 13 años quienes la mayoría tenían DI, se proyectó trabajar las funciones ejecutivas de flexibilidad, toma de decisiones sencillas y regulación emocional; el fortalecimiento de estas funciones se dio a partir del juego simbólico, el juego tradicional y el juego de mesa.

- **Introducción**

Este momento fue fundamental para preparar a los participantes a los diferentes tipos de juego, lo cual permitió fortalecer la **inhibición** para que los niños y niñas centraran su atención en la temática del juego propuesto. Con el juego simbólico se realizaban. diferentes actividades lúdicas a partir de imágenes, videos y preguntas orientadoras que permitieron contextualizarlos sobre la historia, antecedentes del juego, reconocer si los conocían y los habían jugado; en la figura N.9 se evidencia como la docente en formación les muestra a los participantes una imagen representativa del médico indagando en sus experiencias frente a la temática propuesta, este grupo demostró iniciativa y motivación por jugar.

Figura 9.

Juego simbólico del hospital.

Con los juegos tradicionales se buscó contextualizar a los participantes por medio de imágenes, objetos concretos, representaciones dramáticas, videos y cuentos para que conocieran su origen y la importancia del juego en nuestro acervo cultural, por ejemplo, se usaron títeres de una princesa Inca y una rana que contaban el origen del juego de la rana, diciendo que lanzaban monedas de oro a un estanque de ranas pidiendo un deseo y si alguna rana se la comía, lo deseado se cumplía; alrededor de ese pretexto pedagógico

surgió la dinámica para motivar a los participantes a que hicieran una asociación de la historia y disfrutaran del juego figura N. 10.

Figura 10.

Presentación con títeres del origen del juego la rana.

Respecto a los juegos de mesa se realizaban contextualizaciones de cómo estaban conformados, como era la manipulación de las fichas o elementos del juego, enfatizando en sus reglas y origen, por ejemplo, con el parqués se hizo una narrativa de la historia de un emperador de la india y su jardín que simboliza el tablero, en donde había un templo en el centro de un parqués en tamaño macro y se llevó un títere que representaba al personaje del emperador lo cual, les permitió a los participantes tener un acercamiento a los orígenes del juego y recordar sus experiencias previas, como se observa en la figura N.11

Figura 11.

Presentación del origen del parqués.

- **Modelación y desarrollo:**

En el juego simbólico no se realizó modelación porque su desarrollo era espontáneo y autónomo por parte de los niños, sin embargo, las docentes en formación diseñaron un espacio lúdico con diferentes rincones de las temáticas escogidas, disponiendo distintos juguetes y objetos concretos representativos. Se dieron procesos de representación de la realidad donde los participantes tenían la iniciativa para asumir diferentes roles y el **tomar decisiones sencillas** como con que objetos jugar, con que compañeros y cómo iba a ser su dinámica, como se demuestra en la figura N.12 donde, se proyectó unos videos e imágenes del universo y partir de esto se generó un ejercicio de jugar con la sombra de un cohete, un astronauta y pelotas que simbolizaban los planetas en el espacio.

Figura 12.

Juego simbólico del universo.

Lo anterior, fue significativo dentro del fortalecimiento de la **toma de decisiones sencillas** ya que se dio de manera espontánea, intencional y coherente, como lo menciona Portellano (2018) cuando propone el concepto de propositividad y como las conductas intencionales posibilitan planificar, guiar y controlar acciones.

Respecto a la **flexibilidad** los participantes se adaptaron al hecho de asumir diferentes roles y cambiar de un rol a otro, siendo ellos después los que involucraban

a las docentes, asignándoles un papel dentro de su juego, como se observa en la figura N.13 cuando una participante invita a la docente en formación a jugar a la cocina.

Figura 13.

Participante en el juego simbólico de la cocina, alimentando a la docente.

La implementación de cada una de las temáticas de juego simbólico fueron importantes porque se evidenció la capacidad de los niños y niñas para desplazarse entre la realidad lógica y la irrealidad de la fantasía, siendo el juego simbólico ese puente para representar sus realidades existiendo así una constante asimilación del mundo en que el infante está inmerso cotidianamente donde lograba otorgarle múltiples sentidos y significados a sus actos, los objetos y su entorno (Muñoz, 2012), como se evidencia en la figura N. 14, hay un participante doctor curando un peluche, una arquitecta eligiendo herramientas y un cocinero manipulando la loza.

Figura 14.Participantes asumiendo roles en el espacio lúdico.

En los juegos tradicionales se organizó al grupo con el propósito de que cada uno de los participantes estuvieran atentos a observar la modelación de la docente en formación cuando se mostraba el paso a paso del juego, cada una de las reglas que los participantes repetían y desarrollaban del juego, teniendo en cuenta que Rodríguez & Cantero (2020) citando a Bandura (1963) se menciona que el modelamiento es un aprendizaje por observación y es un proceso cognitivo que se vincula con los contextos, se plantea que la atención es indispensable y esta va a depender de la complejidad de la acción y que el sujeto comprenda el comportamiento observado, por ejemplo, en el juego de los encostalados, primero jugaron las docentes en formación para modelar a los participantes la manera de saltar, tal como se evidencia en la figura N.15.

Figura 15.

Modelación por parte de las docentes del juego de encostados.

Para Portellano (2018) lo anterior es fundamental, ya que al generar procesos de mayor complejidad se activa el área prefrontal para buscar alternativas a la solución de algún problema facilitando así el aprendizaje, en este caso resulto significativo llevar a cabo esto porque permitió que los participantes aprendieran a desenvolverse en el juego.

La disposición del espacio favoreció la **flexibilidad** ya que estos juegos generaban euforia, gritos, desorden que son respuestas al placer de jugar, por eso fue necesario establecer un orden, como se muestra en la figura N. 16.

Figura 16.

Participante jugando a la golosa.

Se observa a los participantes sentados alrededor de la golosa y la docente en formación realiza el apoyo en el salto a una de las participantes, para que los niños y niñas se observaran entre ellos mismos y respetaran el turno.

Se implementaron rondas tradicionales infantiles como el "Gato y el ratón" que se evidencia en la figura N.17 donde, la docente en formación acompaña la ronda siendo importante en el desarrollo de la **flexibilidad,** ya que se debían asumir dos roles específicos y al inicio todos querían participar a la vez, y se frustraban cuando le correspondía el turno a otro compañero.

Figura 17.

Niños y niñas jugando en la ronda "El gato y el ratón".

En ese sentido se trabajó la **autorregulación de las emociones** a partir de reiterar las reglas y enfatizar que si se rompían el juego terminaba, puesto a que Huzinga (1954) resalta la importancia del seguimiento de reglas, ya que en el juego es necesario un orden, la desorientación más pequeña cambia el sentido de todo el juego. Tal como se evidencia en el siguiente diario de campo:

> En el juego de “Policías y ladrones”, se estableció cual era la cárcel y quienes asumían cada equipo, pero los participantes se escapaban de la cárcel sin que nadie los tocara, lo cual generó malestar en uno de los compañeros que era policía, en

donde este lo llamo tramposo y desemboco una discusión (Diario de campo de la docente jugadora 1, octubre 18 de 2023).

En los juegos de mesa, la docente en formación modelaba cómo se jugaba, después se les entregó el material a los participantes; en el caso de los rompecabezas, el juego se realizó de manera individual y se trabajó la **flexibilidad** para esperar que otro compañero terminara y así poder intercambiar de tableros, como se observa en la figura N. 18.

Figura 18.

Juego del rompecabezas de forma individual.

En el parqués se realizó un ajuste, dado a que jugaron por equipos por cada estación del tablero, ya que este estaba en tamaño macro como se presenta en la figura N. 19 que favoreció la **toma de decisiones** para mover cada ficha, pero también fue importante la **flexibilidad** al trabajar con otro compañero para lograr el objetivo del juego.

Figura 19.

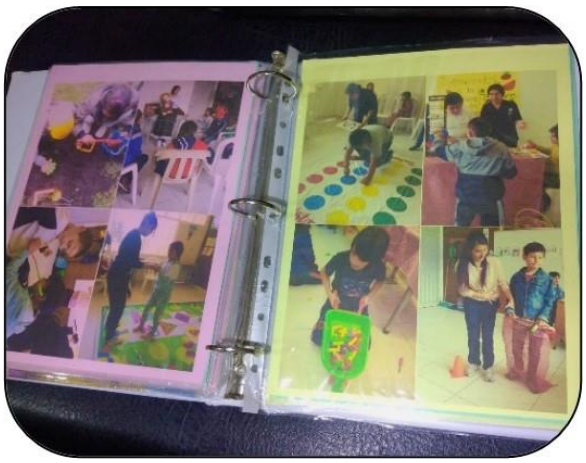
Participantes jugando parqués.

- **Interiorización:**

Los juegos se recordaban por medio de un álbum visual al finalizar el proceso con cada juego, que surgió con el propósito de ser una herramienta para documentar y evocar las diversas experiencias de juego que las docentes construyeron, este recurso fue significativo para que cada participante pudiera observarse a sí mismo y a sus compañeros realizando cada juego y esto permitió fomentar su disposición y compromiso con el proyecto, como se observa en la figura N.20.

Figura 20.

Álbum visual de fotografías de las experiencias de los participantes.



En los juegos tradicionales y juego de mesa se analizó que la **autorregulación,** con respecto a la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, fue progresando en el desarrollo de los distintos juegos, puesto que siempre se reiteraban las reglas, lo cual fue importante dado que les permitía regular sus emociones en la medida que iban conociendo las dinámicas de los diferentes juegos, como lo menciona Portellano (2018) “las funciones ejecutivas permiten adaptar la expresión de las emociones a cada situación concreta” (p.97). Por esta razón, la **autorregulación emocional** se enlaza significativamente con la **inhibición** y la **flexibilidad**, dado a que se relaciona con esa respuesta conductual, lo cual influye en las demás funciones ejecutivas.

En el momento de interiorización se realizaron las olimpiadas de juegos tradicionales, en el caso de encostalados se modificó el escenario del juego, realizando la dinámica al aire libre y se complejizo agregando conos como se evidencia en la figura N. 21.

Figura 21.

Olimpiadas del juego de encostalados.

En juegos como la rana y el cucunuba la **toma de decisiones sencillas** se lograba de manera intencional y espontánea, ya que los participantes decidían como conformar los grupos para competir y cada equipo escogía un nombre, el líder del grupo y este determinaba el orden de los turnos para jugar, como se evidencia en la figura N. 22 donde hay un equipo en cada lado, ubicados en línea recta, viendo hacia el tablero de la rana, escuchando las normas y reglas para el desarrollo de la olimpiada.

Figura 22. Presentación de las reglas para las olimpiadas de la rana.

La mayoría de los participantes ya lograban jugar con autonomía, no se requería la intervención constante de las docentes en formación, pues se organizaban entre ellos; es allí donde se realizaba el cierre y se daba paso a otro juego, para seguir generando nuevas experiencias lúdicas. Teniendo en cuenta esto, para Piaget (1959) existe en el juego un proceso de asimilación funcional y reproductiva, donde el primer tipo de asimilación hace referencia a toda aquella información o experiencias previas que el niño ya conoce y llega a utilizar, en este caso para jugar, ocurriendo que eso que se ha vivido con anterioridad se ajusta a los esquemas mentales existentes.

En los juegos de mesa se identificó la interiorización cuando se complejizo la dinámica, por ejemplo, con el domino al inicio se repartían 3 fichas, luego se fue incrementando la cantidad de fichas y se dividieron a tres equipos, en donde se desarrolló la **toma decisiones** para elegir los movimientos de las fichas como se muestra en la figura N. 23.

Figura 23.

Participantes jugando con el dominó de figuras de colores.

Con los rompecabezas, la dificultad también aumento porque se les entregó tableros con el doble de fichas y en tamaño macro, lo cual, debieron trabajar en equipo para armarlo como se observa en la figura N. 24 lo que les permite llegar a una meta en conjunto, compartiendo el material.

Figura 24.

Participantes armando un rompecabezas.

Por otro lado, fue importante reconocer la voz de la docente titular de este grupo frente a lo observado en el desarrollo del proyecto pedagógico, para identificar el impacto del juego desde otra perspectiva, al fortalecimiento de las FE planteadas con “Increíbles”.

> Es evidente la mejora general del grupo durante el periodo en que han estado realizando las intervenciones. Por esto destaco el valor agregado que le dan desde su proyecto al juego, ya que este se constituye como la actividad rectora en esta etapa, siendo un elemento fundamental para un desarrollo integral en los niños y niñas. De este modo, he logrado observar cambios significativos, como el que ellos comprendan que hay un orden específico en las actividades, la comprensión del paso a paso, el respetar el turno, la habilidad para entender ciertas situaciones y la destreza en el manejo de emociones, donde ustedes como docentes en formación les hacían comprender los cambios a los cuales se veían expuestos. Además, en cada una de las intervenciones y desde el juego han logrado desarrollar habilidades sociales como la comunicación entre pares, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Así mismo destaco que estas actividades han tenido un impacto positivo en el desarrollo de funciones ejecutivas, las cuales son su objetivo principal (Entrevista docente titular grupo Increíbles, 04 de diciembre 2023).

Constructores:

El grupo de constructores estaba conformado por 13 participantes, en su mayoría con TEA, en un rango de edad de 7 a 13 años, se proyectó trabajar las funciones ejecutivas de inhibición, flexibilidad y regulación emocional; el fortalecimiento de estas funciones se dio a partir del juego simbólico, el juego tradicional, el juego de construcción y de mesa.

- **Introducción:**

En este grupo se organizó a los participantes de manera circular, para que los niños y niñas estuvieran más atentos a la información y que la dinámica fuera más asertiva. Para este momento las docentes en formación llevaron al aula recursos como objetos concretos, representaciones dramáticas con títeres, narraciones y actividades manuales para realizar la introducción a los juegos, ya que se evidenció que se involucraban y comprendían con mayor claridad la información desde este tipo de experiencias, las cuales se realizaban con todos los juegos; como se evidencia en la figura N. 25, la docente en formación estaba haciendo la narración de un libro álbum llamado “El lobo” de Oliver Douzou (2013) para que reconocieran el lobo que se asociaba con la ronda de “Juguemos en el bosque”.

Figura 25.

Presentación de un libro álbum.

En los juegos tradicionales, se evidenció que los títeres fueron el pretexto para contar alguna historia del juego, su origen y su relevancia frente a lo cultural, siendo esencial porque los participantes centraron su atención, fortaleciendo la función ejecutiva de **inhibición**; así como se observa figura N. 26 donde la docente en formación por medio de uno de los títeres les da a conocer a los participantes el juego del cucunuba desde una representación, mostrándoles los elementos que necesitaban para jugar. Estas estrategias didácticas posibilitaron que **ignoraran estímulos** externos y aquellos niños que antes había que invitarlos a participar se involucraban de manera espontánea.

Figura 26.

Docente en formación presentando el juego del cucunuba.

En el juego simbólico, se dio a los participantes la oportunidad de percibir objetos desde sus distintos sentidos, como observarlos y tocarlos, como se evidenció en la figura 28 donde se hace la representación del supermercado que favoreció la **inhibición** ya que los recursos
En el juego simbólico, se dio a los participantes la oportunidad de percibir objetos desde sus distintos sentidos, como observarlos y tocarlos, como se evidenció en la figura N. 27 donde se hace la representación del supermercado que favoreció la **inhibición** ya que los recursos implementados permitieron que la mayoría de los participantes lograran entrar al mundo del

juego desde la curiosidad y placer por explorar juego desde la curiosidad y placer por explorar.

Figura 27.

Presentación de objetos representativos de la temática del supermercado

En otros juegos de representación se diseñó un espacio para jugar a partir de las sombras, primero se proyectaba un video alusivo a la temática de los bomberos, luego tomaban elementos y con estos jugaban en frente de las imágenes proyectadas en la pared desde la imaginación e interpretación, como se evidencia en la figura N. 28:

Figura 28.

Juego simbólico de los bomberos, en el espacio lúdico.

En los juegos de construcción y de mesa las docentes en formación prepararon un espacio exploratorio para que los participantes lograrán identificar en qué consistía cada uno de los elementos de los juegos y como jugar con ellos, a través de la invitación del títere denominado " Panchita ", como se muestra en la figura N. 29.

Figura 29.

Docente en formación incentivando a los participantes a jugar con fichas.

En los rompecabezas la docente en formación en la introducción escogía tableros de dos o tres fichas para que los participantes pudieran explorarlos y elegirán cual querían para armar, además desde allí se les mostraba la imagen que debían armar con apoyo de una descripción que aportó a la comprensión de lo que estaban observando, como se muestra la siguiente figura N. 30.

Figura 30.

Participantes jugando a armar rompecabezas.

En los juegos tradicionales un factor importante que surgió en la presentación de los juegos en este grupo de niños y niñas fue el desarrollo de algunos prerrequisitos motores como el saltar y el lanzar para el desenvolvimiento de los diferentes juegos implementados, como lo menciona Rodríguez y Cantero (2020) citando a Bandura (1963) se resalta la importancia de la reproducción motriz que implica que el sujeto tenga las aptitudes necesarias para poder llevar a cabo por sí mismo lo observado. En la figura N. 31 se evidenció como se realizó una actividad previa al juego de la golosa para fortalecer el salto.

Figura 31.

Fortaleciendo el prerrequisito motor de saltar.

Lo anterior, según Sánchez (2015) es esencial en el desarrollo de estas habilidades básicas para la motricidad humana, para la adquisición de destrezas más complejas. Esta autora destaca que el juego potencia estos procesos porque posibilita que se involucren todos los movimientos del cuerpo.

- **Modelación y desarrollo:**

En el juego simbólico, se evidenció que la mayoría de los participantes realizaban juego solitario, usaban los objetos para explorar desde lo sensorial, jugaban a realizar sonidos con el juguete, clasificaban distintos juguetes que compartían características físicas en común, los apilaban o lanzaban sin tener una representación simbólica del juguete. En otros participantes se evidenciaba que le daban sentido al objeto desde lo simbólico, pero no interactuaban con sus compañeros, como se presenta en la figura N. 32:

Figura 32.

Participante en el juego simbólico de la obra de construcción.

Lo anterior, es relevante teniendo en cuenta el siguiente diario de campo:

> Es significativo resaltar la importancia de este juego más solitario e individual ya que es esencial para que poco a poco este transcienda a compartir con sus pares. Los participantes que les gustaba asumir un rol e involucrar a otros buscaban jugar con aquellos que preferían el juego solitario y estos mostraban incomodidad y falta de interés al unirse, existiendo una dificultad en adaptarse emocionalmente a la situación cambiante del pasar de un juego propio a uno más colectivo, que se relaciona con la **flexibilidad** y **la regulación emocional**; Sin embargo, en algunas ocasiones lograron vincularse a un juego con otro, por periodos cortos de tiempo (Diario de campo de la docente jugadora 2, Septiembre 21 de 2023)

Desde los juegos tradicionales, las docentes en formación realizaron la modelación de todos los juegos, a partir de la observación, imitación y repetición, como se observa en la figura N. 33 en el juego de los encostalados posibilitando que cada uno de ellos pudiera tener mayor confianza y autonomía para llevar a cabo la acción de saltar, y por otro lado está la docente en formación haciendo apoyo físico a un participante para que desarrolle y aprenda el lanzamiento de las argollas hacia la rana.

Figura 33.

Docentes en formación realizando modelación y apoyo.

Se implementaron rondas tradicionales infantiles las cuales fueron motivantes para los niños y niñas, pues no las conocían. En el caso del juego del "El puente está quebrado" se realizó una adaptación, ya que se observó que a los participantes se les dificultaba realizar el circulo con sus manos, así que fue necesario utilizar las sillas para mantener el circulo y que se pudiera llevar a cabo el juego, así como se evidencia en la figura N. 34:

Figura 34.

Grupo de constructores jugando "El puente está quebrado" con la docente en formación.

La adaptación de este juego favoreció las FE de una manera significativa teniendo en cuenta el siguiente diario de campo.

> La organización circular del grupo en las sillas para el juego permitió mantener a los participantes dispuestos en la espera del turno, mientras una de las docentes en formación y cada participante, cantaban y pasaban uno por uno, finalmente se tomó una decisión más intencional por jugar a ser el puente o a ser atrapado por este, contribuyendo esto a una mejor organización del espacio para el juego, pues fue mucho más tranquilo y acogedor para todos ellos (Diario de campo jugadora 2, octubre 5 de 2023).En los juegos de construcción y de mesa las docentes en formación demostraban como se manipulaban los elementos para armar, apilar, insertar y encajar, en donde, realizaban apoyo a algunos de los participantes y otros jugaban de manera autónoma como se muestra en la figura N. 35.

Figura 35.

Participantes jugando con bloques de construcción.

El juego de construcción, al ser de los últimos en ser trabajados en el proyecto, en esta etapa los participantes habían comenzado a compartir con sus pares espontáneamente. Se trabajó en la **flexibilidad** para compartir los materiales lúdicos y la **regulación emocional** para aceptar el tiempo establecido para jugar, ya que algunos participantes se les dificultaba asimilar que la experiencia del juego terminara lo que ocasionaba que se alteraran, por lo

que fue necesario crear una estrategia cuando el grupo requirió el control de sus emociones, se organizaba al grupo de manera circular, las docentes en formación reproducían una canción tranquila y suave que les permitiera a los participantes regular sus emociones a partir de la recepción sonora, la escucha y la quietud.

Teniendo en cuenta lo anterior, para Oriola & Gustems (2020) a partir de la percepción musical se activan muchas zonas cerebrales relacionadas con la emoción que sin duda aportan a desarrollar y mejorar las habilidades de conciencia y **autorregulación emocional**, siendo relevante que el sujeto al verse implicado en este tipo de experiencias pueda tener herramientas para calmarse y relajarse.

- **Interiorización:**

En esta etapa fue fundamental el álbum visual donde se iban plasmando fotografías de las diferentes experiencias lúdicas de los participantes, este recurso las docentes en formación lo presentaban al grupo cuando se iba a pasar de un juego a otro, lo cual, fue significativo ya que permitió el reconocimiento propio y del otro, además de recordar las experiencias de juego que propicio una mejor disposición a jugar, fomentando su participación en el proyecto como se evidencia en la figura N. 36.

Figura 36.

Presentación del álbum de fotos a los participantes.

En los juegos tradicionales el grupo se adaptó frente a las distintas dinámicas establecidas, fortaleciendo en especial la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, que se vincula directamente con la **inhibición** y la **flexibilidad**, además, se tuvieron en cuenta los prerrequisitos motores para ir progresando en el desarrollo de los juegos. En un principio el apoyo era constante, pero en el momento de la interiorización se redujeron, pues los participantes demostraban más iniciativa para participar.

En los juegos de construcción y de mesa se observa la interiorización cuando ya no requerían la intervención de las docentes en formación, sino que ellos mismos buscaban la forma de armar, encajar las fichas y figuras, así como se demuestra en la figura N. 37 en donde, hay dos niños jugando con unos bloques de colores, realizando diferentes figuras.

Figura 37.

Participantes construyendo con bloques.

Además, se evidenció como los participantes transitaron de armar construcciones sencillas a construcciones complejas, esto se relaciona con la **inhibición**, pues en los niños y niñas exploraban distintas maneras haciendo creaciones más elaboradas; lo anterior para Según Sarlé et al. (2019), implica una reelaboración de la realidad que todo el tiempo se está transformando y se van descubriendo nuevas y múltiples maneras de relacionarse con los objetos, otorgándoles otros sentidos y formas.

- **Aspectos emergentes:**

Después de las onces, los participantes de increíbles y constructores se dirigían a la zona verde para tomar el descanso, en donde se identificó que al inicio no era un factor común que los niños jugaran espontáneamente, al principio algunos jugaban solos y otros buscaban a las docentes en formación para jugar, pero no buscaban a los pares. Aunque el juego libre del descanso no estaba planificado dentro de nuestro proyecto las docentes en formación realizaban acompañamiento de manera constante para observar cómo se iban desenvolviendo ellos solos y como uno de los participantes de increíbles tomaba la iniciativa para acercarse a sus compañeros, propiciando que interactuaran participantes de los dos grupos, haciendo uso del parque, que fue un lugar importante para relacionarse con el otro. Los participantes no necesitaron la mediación de nadie para desarrollar su juego, en donde se refleja **la toma de decisiones y la inhibición**, resaltando que “el juego es productor de identidad y subjetividad desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana” (MEN. 2014, p.21). Como se muestra en la siguiente figura N. 38, que se encuentran en el parque de atracciones infantiles de la institución.

Figura 38.

Niños y niñas jugando en el parque de la institución.

Se evidenció con este grupo de niños y niñas que eran experiencias novedosas porque no estaban presentes en su cotidianidad, por lo tanto, el primer acercamiento a los juegos fue

un hecho significativo para su desarrollo cognitivo, social y cultural, ya que como lo menciona Portellano (2018) estas experiencias de juego están enlazadas a la realización de actividades novedosas y al no estar sujetas a la experiencia previa en este grupo se activaba el funcionamiento ejecutivo.

En cuanto a las palabras de la docente titular fue importante resaltar el impacto del juego en el grupo de constructores frente a los avances observados en el desarrollo del proyecto.

> Yo considero que en la parte que más generó un aprendizaje significativo fue la parte de la interacción con el otro, la socialización y la comunicación por medio de gestos, de emisiones verbales o de algunos sonidos que ellos realizaban entonces considero que se fortaleció mucho esta parte; ellos podían interactuar con los objetos, podían darle como un significado a ese objeto o a ese muñeco entonces como tal esa parte sí generó bastante impacto. Yo considero que el impacto es que ellos reconozcan otras figuras donde les generen tranquilidad e interacción con el medio y con su contexto (Entrevista Docente titular constructores, 04 de diciembre 2023).

- **Adolescentes y jóvenes adultos (Crearte)**

En el grupo se encontraban jóvenes y adultos entre 14 a 25 años, la mayoría con DI, solo tres de ellos con TEA. Se proyectó trabajar las funciones ejecutivas como la flexibilidad, la toma de decisiones, la regulación emocional y la planificación; a partir de los juegos tradicionales, juegos de mesa y cooperativos.

- **Introducción:**

Este momento consistió en organizar el espacio de manera que las sillas y las mesas quedaran pegadas a la pared, dejando el centro del salón libre o desplazándose a espacios de zona verde para realizar las diferentes dinámicas antes de iniciar los juegos propuestos, se empezaba con ejercicios de rotación articular donde se activaban física y cognitivamente para las jornadas del día, así como se muestra en la figura N. 39 donde se observa como los participantes ejecutaban los ejercicios con diferentes elementos y géneros musicales, entre ellos se turnaban el **liderazgo** en este espacio dirigiendo los movimientos corporales**.**

Figura 39.

Participantes realizando la rotación articular.

Esta actividad tuvo relevancia durante todo el desarrollo del proyecto dado que en esta etapa de vida era fundamental potenciar habilidades de liderazgo necesarias para espacios de la vida cotidiana como los laborales, educativos, culturales, recreativos y sociales, pero solo algunos de los participantes lograron asumir esta responsabilidad asignada durante todo el proyecto. En el mismo sentido el juego cooperativo fue indispensable para potenciar el trabajo en equipo, porque al inicio se evidenció que los participantes se excluían entre ellos o se enojaban entre sí, generando que no participaran en actividades de manera activa y respetuosa, por ello, este juego creo espacios de reglas de convivencia de manera grupal desde la **toma de decisione**s y la **regulación emocional**, como se ve en la figura N. 40.

Figura 40.

Participantes jugando a las sillas musicales con una de las docentes en formación.

Uno de los juegos importantes fueron las sillas musicales que generó trabajo en equipo, dado a que, entre todos debían colaborarse de diferentes maneras, en la **toma decisiones** para poder ganar la silla, pero también debían **regular sus emociones** al enojarse sino ganaba el juego o si salía en el transcurso de este.

En este momento con los juegos tradicionales se realizaron diferentes dinámicas con cuentos, representaciones dramáticas, manualidades, cortometrajes y videos que dieron a conocer los diferentes juegos desde los orígenes, evolución y reglas, esto acompañado de preguntas orientadoras que realizaban las docentes en formación que aportaron para la comprensión de la información obtenida de cada juego, para generar curiosidad de los juegos en los participantes.

En el juego del yoyo, los participantes tenían algunas experiencias previas a este juego, siendo esto una observación importante para seguir potenciando en los diferentes juegos, la memoria episódica. Desde la explicación del origen y reglas del juego del yoyo los participantes se entusiasmaron bastante, todo el tiempo lo nombraban y les contaban a otros compañeros de los diferentes grupos de ACONIR los orígenes de este juego fortaleciendo la memoria de trabajo, porque en cada intervención, la docente en formación volvía a preguntar para evidenciar y repasar la información suministrada semanas antes, evidenciando que algunos de ellos recordaban lo visto semanas anteriores hasta llegaban con nuevos datos curiosos de los juegos.

En la figura N. 41 se muestra como los participantes junto a la docente en formación con papel periódico, tapas y pita, crearon sus propios yoyos desde la creatividad y el goce, al finalizar la elaboración de estos, los participantes pasaban al frente a mostrar como jugar, cada uno con su yoyo.

Figura 41.

Creación y práctica del yoyo.

Respecto al juego del domino y el parqués fue inicialmente importante que los participantes conocieran acerca del origen, historia y reglas principales de estos juegos a partir de líneas del tiempo, folletos y videos, generándose con el grupo interesantes diálogos respecto a sus experiencias y saberes previos, como se evidencia en la figura N. 42 donde la docente en formación está mostrándoles a los participantes el cómo jugar el domino.

Figura 42.

Actividad audiovisual del juego del domino.

- **Modelación y desarrollo:**

En la modelación y desarrollo del juego, la docente en formación en este espacio volvía a resaltar las reglas de cada uno de los juegos propuestos por los participantes, además, era

la encargada de modelar cada juego para continuar después con la práctica, así reconocía que habilidades tenían los participantes en cada juego o si era necesario intervenir con apoyos específicos. En los juegos tradicionales de la rana, yoyo y cucunuba fue evidente el apoyo en la motricidad fina en el lanzamiento, por esta razón, la docente en formación y los compañeros que contaban con esta habilidad también modelaban o apoyaban a quienes lo requerían, así como se indica en el siguiente diario de campo:

> En el juego del cucunuba algunos de los participantes que ya conocían este tipo de juego, tomaron el papel de líderes, les explicaban a sus compañeros, por ende, es importante resaltar que sus pares también son indispensables en el momento de modelación, pero también para potenciar el trabajo en equipo como la **planificación** (Diario de campo de la docente jugadora 3, noviembre 08 de 2023).

En el juego de mesa, la docente en formación organizaba el espacio de forma circular para que la atención de los participantes estuviera focalizada en los diferentes juegos propuestos, ya que era desde ese momento donde se hacia la modelación y se colocó en práctica cada juego, se daban a conocer las reglas que se debían tener presentes y después los participantes formaban parejas o grupos para ir practicando cada uno de los juegos.

En un primer momento, se observó que los participantes se frustraban al tener que competir con otro compañero, dado que siempre les gustaba tener el control de todo y sin perder nunca, por lo tanto, se trabajó **la regulación emocional**, la **tomar decisiones** y la **planificación** de estrategias para ganarle a sus otros compañeros, pero también el comprender que es un juego para seguir compitiendo, como se evidencia en el siguiente diario de campo:

> Fue fundamental el apoyo entre pares, pues aquellos participantes que eran autónomos en los juegos buscaban apoyar a sus demás compañeros indicándoles el cómo mover las fichas, potenciándose en ellos una mayor confianza y seguridad donde esa frustración inicial ya no estaba tan presente y poco a poco ellos **tomaban decisiones** seguían el paso a paso de cómo jugar. En el juego del triqui se observó

un avance significativo en los participantes, ya que algunos hacían la modelación a otros compañeros para elegir en qué posición poner las figuras del triqui, además manejaban mejor su **regulación emocional**, no se enojaban como en otros juegos sino que se tomaban su tiempo, respiraban y continuaban en la dinámica, asimismo se adaptaron a los diferentes cambios que se presentaron durante el juego (Diario de campo de la docente jugadora 3, Septiembre 20 de 2023).

Como se muestra en la figura N. 43 donde uno de los participantes les estaba explicando a los otros dos compañeros como realizar los movimientos de las fichas en el tablero en el juego del triqui.

Figura 43.

Un participante modelando el juego del triqui a dos de sus compañeros.

En el domino y el parqués se observó cómo varios de los participantes al tener saberes y experiencias previas frente al juego eran autónomos en el momento de realizar los distintos movimientos de las fichas, existiendo procesos de **planificación y toma de decisiones** acordes a lo que exigían los juegos, tal como se evidencia en la figura N. 44 en donde, dos participantes están jugando con las fichas del domino.

Figura 44.

Desarrollo del juego del domino.

Por otro lado, había participantes que se les dificultaba llevar a cabo estos movimientos y, en ocasiones se frustraban, en este caso la docente en formación realizó apoyo en el seguimiento de las reglas del juego para que pudieran observar y comprender el paso a paso de cada movimiento. En ese sentido, cabe resaltar las palabras de Sutton (1997) cuando dice que el juego de mesa tiene un impacto culturalmente significativo, pues refleja las normas y valores de un grupo social en particular permitiéndole a los sujetos explorar distintos roles y estrategias dentro del juego mismo.

- **Interiorización:**

En el momento de interiorización, los participantes conocían cada juego practicado y escogido durante el proyecto, culminando con la realización de las Olimpiadas de cada uno de los juegos y se les recordaba el proceso a través del álbum visual, que se muestra en la figura N. 45 el cual fue esencial para que los participantes recordaran las experiencias desarrolladas en cada uno de los juegos propuesto, como fue su primera participación y como fueron evolucionado transversalmente en cada una de las sesiones, además, la mayoría alcanzaron autonomía al jugar, y se redujeron los apoyos.

Figura 45.

Álbum de fotografías.

Nota. Recopilación de experiencias por medio de fotografías.

Desde los juegos tradicionales los participantes comenzaron a observar cómo jugar entre pares, conformar sus propios grupos, buscaban estrategias y escogían un líder para ser ganadores en el momento de las olimpiadas, además, les gustaba repasar varias veces como ejecutar cada uno de los juegos tradicionales nombrados al principio, enseñarse entre ellos para que fueran adquiriendo más habilidad al momento de competir con el otro grupo. En el juego de cucunuba trabajaron en equipo, **tomaban decisiones** entre todos siguiendo al líder, se apoyan desde la manera verbal para motivarse y llegar a la meta que era ganar el juego, ya que como se observa en la figura N. 46. Cuando pasaban a lanzar las pelotas, cambiaban de distancia, posición, cambiaban la fuerza (más suave o duro) a ver cuál estrategia les funcionaba, porque se esforzaban para poder ganar, por ende, se potenció la **planificación** que según Portellano (2018) “es la capacidad para generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado en base a la anticipación de sus consecuencias” (p. 92).

Figura 46.

Participante jugando al cucunuba.

Respecto a los juegos de mesa, se evidenció reducción del apoyo en el seguimiento de instrucciones, que inicialmente se realizaba a los participantes que se les dificultó el comprender como realizar los movimientos de las fichas, para el momento de la interiorización demostraban iniciativa y autonomía teniendo tolerancia frente a las exigencias de los juegos respecto a **toma de decisiones, planificación y regulación emocional** al no frustrarse sino teniendo confianza para jugar de manera grupal. Así como se muestra en la figura N. 47, donde todos los participantes están observando y jugando al parqués, ya con unas reglas establecidas y participando desde la competencia.

Figura 47.

Grupo de crearte jugando parqués.

Tal como menciona Sutton (1997) este tipo de juego puede contribuir favorablemente a procesos de toma de decisiones, pensamiento estratégico, resolución de problemas y cooperación. En términos generales fueron importantes dentro del proyecto, para lograr los objetivos propuestos con este grupo.

- **Aspectos emergentes:**

Se evidenció en un principio que este grupo, estaban conformados por subgrupos, y paulatinamente durante el desarrollo de las actividades del proyecto, los participantes empezaron a generar esos lazos con sus pares que no tenían afinidad, desde el **trabajo en equipo**, debían tener comunicación verbal y no verbal para generar estrategias específicas para practicar los juegos y ganar, además, los líderes evidenciaron la importancia de apoyarse entre todos si un juego no era fácil o comprensible para otros, siendo esto un avance significativo para el grupo, dado que comprendieron la importancia de reconocer a ese otro desde el respeto, igualdad y tolerancia.

Todas estas bases aportarán para participar en otros espacios, según Ponce (2014) el juego desarrolla empatía y comprende que cada uno piensa y reacciona de manera distinta ante una situación este favorece la interacción entre pares, pues comparten material, representan

diferentes roles, toman decisiones, solucionan conflictos, entre otras cosas. el juego genera un sentido de colaboración, le permite hacer uso de su energía y promueve la organización dentro de una actividad para que esta se desarrolle de manera óptima

- **Adultos y adultos mayores**

El grupo de particulares estaba conformado por siete participantes en un rango de edad de 35 a 72 años, seis de ellos tienen DI y un participante tiene TEA. Se evidenció que en los adultos mayores sus funciones ejecutivas y motoras se estaban deteriorando por su ciclo natural de vida, en donde se proyectó fortalecer la inhibición, la toma de decisiones sencillas, la memoria episódica y de trabajo. Los tipos de juego que se realizaron fueron tradicionales, de mesa y de manera paralela se realizó ejercicios de activación corporal.

- **Introducción:**

El momento de la introducción, de manera transversal en el proyecto se hacía un calentamiento corporal con diferentes elementos como pelotas, aros, bandas elásticas y palos de escoba que permitió disponerlos y activarlos a nivel físico y cognitivamente, ya que este grupo era sedentario, como se evidencia en la figura N. 48.

Figura 48.

Adultos mayores realizando la activación corporal con pelotas y aros.

La actividad se dio por medio del modelamiento, trabajando la **inhibición,** porque los participantes debían seguir los movimientos establecidos por la docente en formación, en ese sentido se exigía centrar su atención. Inicialmente tres participantes no se mantenían activos, empezaban a dormirse y esto está relacionado con la habilidad mencionada, ya que

no controlaban sus respuestas corporales y se dispersaban fácilmente en el ambiente, al establecerse como rutina, los participantes empezaron a estar más dispuestos.

En este mismo momento, se realizaban actividades en pro de la **memoria episódica,** invitando a los participantes a conversar de su pasado, dado a que primero se jugaba un juego tradicional y estos estaban estrechamente relacionados con experiencias en su vida. el juego que recordaban más era la rana, porque ya la habían jugado antes, pues según Ardila (2021) los juegos tradicionales hacen referencia a lo autóctono, a lo que ha perdurado a lo largo de la historia y se va trasmitiendo de generación en generación, por lo tanto, los juegos tradicionales pertenecen al patrimonio cultural de los territorios.

En el juego del yoyo, se construyó manualmente, lo cual requirió apoyo uno a uno, dado a que el proceso tenía un nivel de dificultad alto, evidenciando restricción y deterioro en la motricidad fina y visión de los participantes; a menor destreza física, menor interés, por lo cual, se identificó que este tipo de estrategias con este grupo no eran las más optimas porque su atención se iba, entendiéndose que es una habilidad auxiliar de las funciones ejecutivas, lo que permite mantener el nivel de alerta y el grado de activación mental suficientes para realizar cualquier actividad (Portellano, 2018) y, si no se pone atención, la inhibición empieza a verse afectada porque se dejan permear por estímulos internos y externos.

Para estimular la **memoria episódica** con los juegos tradicionales, se llevaron cuentos, imágenes, videos y objetos concretos, como se muestra en la figura N. 49 donde la docente en formación convocó a los participantes para mostrar una caricatura de los juegos tradicionales, que permitieron evocar recuerdos y anécdotas en algunos participantes, quienes a partir de estos juegos rememoraron historias de su infancia o juventud.

Figura 49.

Presentación de una caricatura en la zona verde.

Con los juegos de la coca, las canicas y el yoyo se identificó que todos los participantes los conocen y tienen recuerdos de haber visto las dinámicas con otros, más no de ellos mismos jugando, por ejemplo, se trasladaron al programa del chavo del ocho cuando el personaje tenía una coca de lata.

Con los juegos de mesa, se realizó la contextualización por medio de historias, imágenes, videos y datos curiosos de los juegos, como se observa en la figura N. 50 en donde la docente en formación proyecta un video del domino, ya que estos a diferencia de los tradicionales, muchos no los conocían, este momento también generó curiosidad e interés, lo cual posibilito tener a los participantes atentos y así ignoraban por más tiempo ciertos factores que los distraían y los preparaba para iniciar el juego planeado.

Figura 50.

Presentación del juego el domino.

- **Modelación y desarrollo:**

En el momento de modelación se lograron desarrollar habilidades como la **inhibición** en el seguimiento de instrucciones cuando la maestra presentaba las reglas de cada juego, se convocaba a los participantes para que observaran como la docente en formación jugaba, posteriormente ellos procedían a repetir con apoyo; hubo juegos que solo fue necesario demostrar la dinámica una sola vez como la rana y el cucunuba que su ejecución era similar, su enfoque estaba en lanzar el objeto correspondiente para hacer puntos como se muestra en la figura N. 51.

Figura 51.

Desarrollo del juego cucunuba.

Es importante resaltar que en varios juegos se realizaron ajustes como en el cucunuba, en donde se ubicaron tres mesas para elevar el tablero, con el fin de que los participantes no se tuvieran que esforzar por agacharse, teniendo en cuenta las características motoras de este grupo.

En cuanto a los juegos de mesa, la **inhibición** fue una de las habilidades que más se trabajó con este tipo de juegos, en ese sentido, la organización del espacio fue fundamental para que el proceso fuera beneficioso, ya que se reunían a todos los participantes alrededor de unas mesas, para que tuvieran cercanía con el otro y pudieran verse entre todos, lo cual fue indispensable para que los participantes estuvieran concentrados en su propio juego y en el juego de los compañeros, potenciando su capacidad de **observación, escucha, flexibilidad** en la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, como se muestra en la figura N. 52 que están jugando pirinola, en donde, “estuvieron pendientes en si debían retirar o poner dinero didáctico, que se les entregaba previamente, resaltando que la competencia, que tenía recompensa generaba mayor atención y concentración” (diario de campo de la docente jugadora 1, 28 de septiembre de 2023).

Figura 52.

Participantes jugando pirinola.

La docente en formación debía realizar la modelación del paso a paso como se muestra en la figura N. 53 y continuaba realizando apoyo físico a los participantes que lo requerían, como en el juego del jenga que tenía una alta exigencia motora, teniendo en cuenta que Portellano (2018) menciona que las FE guardan una estrecha relación con otras funciones como el control motor, que en este caso se complejiza por las diferentes habilidades que presentan los participantes.

Figura 53.

Desarrollo del juego del jenga.

En estos juegos se **tomaron decisiones sencillas**, se daba la instrucción con opciones para que escogieran, además, dentro de estos juegos de mesa la ejecución era individual, pero la decisión de uno afectaba positiva o negativamente al otro o a los otros. En el caso del bingo no se originó una estrategia para tener la oportunidad de **tomar decisiones**, ya que el juego

se basa en el azar, en ese sentido se trabajó la **inhibición** para observar en el tablero que números salían en la boleta para comparar en su cartón y saber si lo tenía o no.

- **Interiorización:**

En este momento, se hizo el uso de un álbum visual cuando se iba a pasar de un juego a otro, que contenía fotografías de ellos mismos realizando los juegos propuestos, en el cual, se estimulaba la **memoria de trabajo** y la **episódica** ya que recordaban información y hechos de las sesiones pasadas como se muestra en la figura N. 54.

Figura 54.

Experiencias plasmadas en el álbum visual.

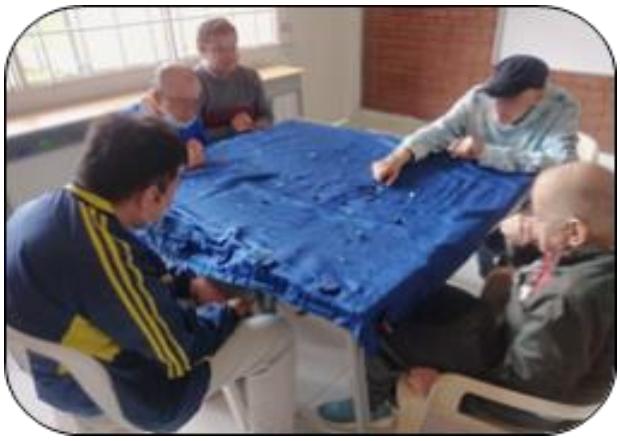
Se redujo el apoyo realizado, porque los participantes recurrían a la experiencia previa, por lo que la situación ya no es novedosa para ellos, lo que significa que se debía generar nuevos retos, se evidenció el progreso ya que cada vez estaban más pendientes de cuando era su turno, en este momento el juego era más ameno, es decir, dentro de esa memoria se almacenan elementos culturales que no son ajenos a este grupo de participantes.

> En el juego de las canicas todos sabían que eran y como se jugaba, pero no habían tenido la oportunidad de practicarlo, este juego fue significativo porque al inicio a la mayoría les costaba entender la dinámica del juego, pero en este momento se evidenció una evolución en la comprensión y el desarrollo de la **toma de decisiones,** la ventaja de este juego es que se adapta a las necesidades particulares que requiera el juego, surgiendo así nuevas variantes (Diario de campo de la docente jugadora 1, 26 de octubre de 2023)

Como se observa en la figura N. 55, en este juego se usó un mantel y mesas siendo un ajuste a las habilidades motoras de los participantes, favoreciendo así la participación.

Figura 55.

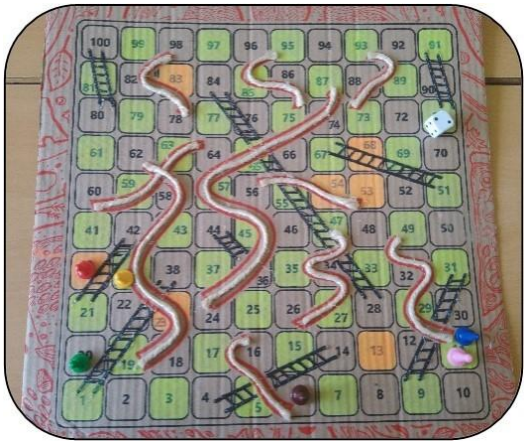
Participantes jugando canicas.



Por otro lado, lo importante de los juegos de mesa, según Martínez (2012) los juegos de mesa tienen un gran potencial para incentivar funciones cognoscitivas, además desde este tipo de juego es posible preservar un sentido de comunidad, así como darse un intercambio de aprendizajes culturales. De igual manera se favorece un pensamiento estratégico de resolución de problemas propiciando aprendizajes más significativos al fortalecerse procesamientos cognitivos más complejos. En ese sentido el juego de mesa que más funcionó fue el de serpientes y escaleras en el que se adaptó el tablero como se evidencia en la figura N. 56.

Figura 56.

Tablero del juego serpientes y escaleras.



Ya que uno de los participantes tenía perdida visual por su edad, el diseño del tablero permitió que se enfocaran por más tiempo en el juego, y así pudieran **inhibir** con más frecuencia factores distractores; las condiciones del juego eran inestables porque tenían que realizar acciones inesperadas, por lo tanto, se trabajó la **flexibilidad.** No estuvieron tan pendientes de subir por las escaleras o bajar por las serpientes, sino que se centraron en las casillas naranjas que eran penitencia, donde la idea era cambiar el **foco atencional**, retando a los participantes para que después retomaran el tablero sin dejarse distraer (Diario de campo de la docente jugadora 1, 05 de octubre de 2023). En este momento no se observó una conducta que expresara irritabilidad por la dinámica del juego, además el hecho de pensar que ponerle de reto al compañero estimulaba una **toma de decisiones** más compleja y cumplir la penitencia reflejaba la **resolución de problemas.**

- **Aspectos emergentes:**

En el desarrollo de las actividades de juego se evidenció que los participantes se cansaban cognitivamente, por lo cual, era necesario brindar un periodo de tiempo corto para descansar mentalmente, entre juego y juego, en ese espacio se daba la oportunidad de que los participantes, escogieran una canción que desearan escuchar, allí se pudo conocer los

diferentes intereses musicales, además, se evidenció que esta fue un puente para traer situaciones del pasado de los adultos mayores, que compartieron sus anécdotas, lo cual fue significativo porque permitió que los adultos **tomaran decisiones**, se enfocaran en la música y propició un ambiente más próspero y cálido para empezar el desarrollo de un tipo de juego que requirió una mayor exigencia cognitiva, que son los de mesa.

En este grupo se resalta la importancia del juego en los diferentes ciclos de vida, también como un derecho del adulto mayor al disfrute en esta etapa de su vida, ya que según el Ministerio de Educación Nacional (2014)

> Amplia la noción más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, ya que el juego constituye al sujeto y está presente a lo largo de la vida; lo que sucede es que la manera de jugar se va transformando, así como el modo en que el sujeto se posiciona frente a el (p. 21).

Se resalta que en este grupo la encargada era la auxiliar de enfermería de la institución, por lo cual, fue importante reconocer su voz desde su rol de espectadora durante el desarrollo del proyecto:

> Que es por medio de juegos, por medio de lo lúdico, se ve participación, se ve que ellos experimentan algo nuevo porque no siempre están en lo teórico, entonces la manera del juego les aporta a ellos de manera positiva, también les recuerda su infancia. es importante resaltar que a ellos les llama la atención el juego y que, por ejemplo, el día en que no tienen clases con la docente, preguntan que si vamos a jugar. entonces eso es algo que a ellos les gusta, que a ellos les aporta más que todo en sus habilidades. entonces sí mantienen como ese interés por querer jugar, digamos al juego de rana (Entrevista enfermera encargada grupo particulares, 12 de diciembre 2023).

Conclusiones

En este apartado se da a conocer de qué manera el proyecto pedagógico del aula (PPA) “La magia de jugar” fortaleció las funciones ejecutivas en los diferentes grupos etarios de personas con DI y TEA de la institución ACONIR por medio del juego, dando a conocer los aspectos más relevantes obtenidos durante su implementación.

Desde el PPA “la magia de jugar” las docentes en formación reconocieron el juego en todos los grupos etarios, como una oportunidad de acceso al disfrute, al goce, al placer del encuentro con el otro, y en el escenario pedagógico consideramos que los docentes podrían incentivar espacios y experiencias lúdicas como una estrategia oportuna para fortalecer los procesos enseñanza - aprendizaje.

En el juego simbólico de los niños y niñas surgieron significativos procesos de representación de la realidad, donde lograron otorgarle múltiples sentidos y significados a sus actos lúdicos, los objetos y su entorno desde lo individual y grupal. Este tipo de juego posibilitó asumir diversos roles de manera espontánea, logrando a través del juego comprender e interpretar su realidad a partir de la simbolización. Desde el diseño del espacio lúdico se favoreció la ***inhibición*** al disponer distintos juguetes y objetos concretos representativos que permitió que los participantes ingresaran al mundo del juego desde la curiosidad, la fantasía y el disfrute por descubrir, fortaleciendo la toma de decisiones sencillas al decidir con quién y cómo jugar, ***la flexibilidad*** y la regulación emocional respecto a la adaptación a las dinámicas del juego.

En el juego de construcción fue importante brindar un espacio de exploración para que los niños y niñas identificaran los diferentes elementos como fichas, figuras, bloques, entre otros, desde su forma, tamaño y color. De igual manera, la manipulación de estos objetos como ensamblarlos, apilarlos, clasificarlos o encajarlos, permitió fortalecer sus funciones ejecutivas como ***la inhibición*** donde tenían que estar atentos a una tarea específica, ***la flexibilidad*** para compartir los diferentes materiales, ***la toma de decisiones sencillas*** al

decidirse que y como construir, y ***la regulación emocional*** para aceptar el tiempo establecido para jugar.

El juego cooperativo con los jóvenes y jóvenes adultos permitió construir espacios de trabajo en equipo entre pares, así se fortaleció ***la toma de decisiones*** y ***la regulación emocional***, ya que este tipo de juego exige la ayuda cooperativa, generar estrategias de juego conjuntas para ganar, involucrar a cada uno de los participantes para lograr objetivos comunes, asumir responsabilidades o liderazgos frente al grupo y ***regular sus emociones*** y tener tolerancia a la frustración frente las diferentes dinámicas de los juegos.

Los juegos tradicionales propiciaron reconocer nuestro acervo cultural que fomento la motivación por participar, siendo un factor importante para evocar experiencias previas o generar unas nuevas, resaltando el derecho a conocer y practicar juegos que fueron un puente entre lo ancestral y lo pedagógico. Se evidencio con los participantes que existe la necesidad de acercarlos a los juegos tradicionales en los diferentes grupos etarios porque se están perdiendo esos conocimientos y reconocimientos ancestrales, la historia y los orígenes de los juegos conocidos durante generaciones.

En los niños y niñas, los juegos tradicionales les permitieron potenciar ***la regulación emocional***, que está estrechamente relacionada con ***la flexibilidad*** y ***la inhibición***, respecto a la espera del turno y el seguimiento de instrucciones, pues estos juegos se realizan de manera colectiva, donde debían reconocer al otro e integrarse a partir de las normas y reglas establecidas. Este tipo de juego al ser repetido y practicado de manera constante durante el proyecto posibilitó que los niños y niñas tuvieran mayor confianza y autonomía para llevar a cabo los juegos de manera espontánea.

El juego tradicional con los adolescentes y jóvenes adultos propicio habilidades de ***planificación***, ***toma de decisiones*** y ***regulación emocional*** al conformar sus propios grupos y buscar estrategias para competir. Al ser juegos conocidos para los participantes les permitió ser propositivos y tener iniciativa al sugerir que querían jugar, cambiar o ajustar de las reglas.

Con los adultos mayores, los juegos tradicionales estaban relacionados con experiencias en su vida, lo cual, favoreció ***la memoria episódica*** ya que se invitaba a conversar de su infancia y juventud, además, la cercanía que tenían con los juegos fue importante para mantener las funciones ejecutivas a través de su activación cognitiva y corporal.

Los juegos de mesa requieren un nivel alto de exigencia cognitiva, porque las reglas son más estructuradas a comparación de otros tipos de juego, además, el movimiento de uno influye positiva o negativamente al resto de los sujetos. En general, con todos los grupos etarios se favoreció la observación, la atención sostenida, la resolución de problemas al iniciar y terminar este tipo de juego procedimental. Particularmente con los niños y niñas lo más significativo fue desarrollar la toma de decisiones sencillas frente a la dinámica del juego y se potenció la inhibición porque se debía estar atento al juego de los demás. Con los adolescentes y jóvenes adultos se fortaleció la planificación de las estrategias en pro de llegar a la meta, siendo esencial la toma de decisiones en el proceso de darle dirección al juego. En los adultos mayores permitió que se enfocaran por más tiempo en una actividad y así lograr ***inhibir*** factores distractores, así mismo, se avanzó en la ***toma de decisiones sencillas*** para determinar los movimientos que debían realizar en el juego.

En el desarrollo de los juegos se evidenció que para su ejecución era necesario contar con prerrequisitos motores como el salto y el lanzamiento en los participantes para desenvolverse de manera efectiva, como en el caso de la golosa, la rana, encostalados y el cucunuba; por lo cual fue necesario el modelamiento y el apoyo de las docentes en formación para realizar los movimientos necesarios para los lanzamientos o saltos, siendo las docentes las primeras en ejecutar dichos pasos para que después los participantes pudieran observarlos y posteriormente los

Desarrollaran y fortalecieran esos prerrequisitos motores, siendo necesario en algunos casos ajustar los juegos a las habilidades de los niños y niñas.

Frente a las estrategias implementadas por el educador especial en el proyecto de aula el modelamiento fue significativo, ya que se logró fortalecer en los participantes las acciones,

conductas motoras y habilidades especificas a llevar cabo en cada juego, así potenciando la observación, la imitación, la repetición y la posterior interiorización, generando autonomía e independencia en los participantes.

En el desarrollo del proyecto se realizaron algunos ajustes a los juegos o a los materiales, teniendo en cuenta las habilidades cognitivas y motoras de los participantes, surgiendo así nuevas variantes; sin embargo, la adaptación fue mínima como la ubicación de algunos juegos que se debía lanzar y en la organización del espacio para las rondas infantiles, porque una de las características principales del juego es el disfrute de la acción propia de jugar, por ende, no se requirió transformar los juegos significativamente.

Fue fundamental descubrir que el juego tiene el potencial para acoger a todos los grupos etarios, sin diferenciar a los sujetos por su discapacidad, es decir, los juegos no fueron distintos para la población con DI y TEA de la institución, al contrario, se involucraron desde el placer y la alegría por jugar.

El proyecto pedagógico de aula propició estrategias procesuales y metodológicas a partir de los momentos determinados (introducción, modelación y desarrollo, e interiorización), fue un proceso efectivo y estimulante tanto para los participantes, como para las docentes en formación. De igual manera, establecer rutinas durante el proyecto permitió anticipar, motivar y fomentar la autonomía de los sujetos, teniendo en cuenta sus habilidades, intereses, tipos de apoyos y estatus de edad, siendo una estrategia favorable para potenciar las funciones ejecutivas y articular los aprendizajes de los participantes.

La línea de investigación “Comunicaciones otras”, amplia las oportunidades a los educadores especiales de proyectar investigaciones a partir de una ruta diferente que se enriquece mediante la propuesta del proyecto “la magia de jugar”, como un escenario pedagógico para potenciar, fomentar y desarrollar las funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje en todos los grupos etarios, dando variedad a las herramientas pedagógicas y direccionando su alcance a toda la población con discapacidad.

Es necesario reconocer la importancia del rol del educador especial en escenarios exclusivos, donde no se reconoce a ese otro desde diferentes perspectivas, esencialmente por su poca participación e inclusión en escenarios educativos y sociales, por ende, merecen participar de la misma manera en procesos pedagógicos y lúdicos, por tal razón, los grupos etarios de ACONIR, el proyecto les garantizo estar en un espacio seguro, dinámico, compresible, respetuoso y de enseñanza.

El proyecto se acerca al objetivo de la institución cuando indica que se debe concienciar a los participantes a transitar en otros espacios de inclusión fuera de la institución, donde estarán regidos por normas, deberes, competencia, trabajo en equipo, habilidades, entre otras. Por esta razón, el juego fue la base fundamental para fortalecer en ese corto tiempo las funciones ejecutivas en cada uno de los grupos, ya que estas son necesarias para la vida diaria.

Desde el proyecto se evidencio que era fundamental establecer rutinas dentro de las actividades pedagógicas, porque permitió anticipar, organizar, planificar, motivar, fomentar y propiciar una mejor disposición por participar de manera asertiva a los participantes con DI y TEA de la institución frente a las actividades y juegos propuestos, además, fortaleció las habilidades para la regulación emocional, cognitiva y social.

Incluir a las docentes titulares de los diferentes grupos de la institución, fue importante porque propició un alcance más significativo para la propuesta pedagógica investigativa, ya que esta buscaba transformar una necesidad educativa dentro del contexto y en ese sentido, se considera que estas profesionales lograron apropiar elementos que son pertinentes, como reconocer que el juego es una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los sujetos, evidenciando la articulación que se generó para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en pro de la participación y autonomía de los participantes, dado a que, al final de la implementación se observó que ellas estaban más inmersas en el proyecto, por lo tanto, se estima que lo estaban integrando dentro de su quehacer docente.

Por otro lado, en este proceso la retroalimentación por parte de ellas, también fue esencial en el crecimiento individual de las docentes en formación.

El juego tiene una connotación significativa para la población con discapacidad, puesto a que este tiene una relevancia desde lo social y lo cultural, ya que existen unos elementos que reglamentan su dinámica y le dan sentido sin perder la esencia lúdica, destacando su propiedad para resignificar la realidad, por lo tanto, desde el juego se replican normas, creencias y costumbres de la vida diría; en ese sentido, desde allí se pueden transformar imaginarios y prácticas, que además son pertinentes para desarrollar habilidades cognitivas, sociales, comunicativas y motoras, en este caso, las funciones ejecutivas que fue el tema transversal; con el objetivo de prepararlos a salir al mundo, en pro de mitigar las barreras sociales, fomentando su participación y que logren transitar de forma asertiva a diferentes contextos.

El aporte del educador especial al desarrollar proyectos de juego, es que se realizan ajustes en las actividades lúdicas, teniendo en cuenta las subjetividades de las diferentes poblaciones propiciando espacios de participación, marcando la diferencia con otros profesionales a la hora de tener una mirada didáctica y pedagógica del juego y no solamente recreativa.

Proyecciones

Este apartado busca generar una serie de proyecciones que aporten a dar continuidad a las temáticas de investigación propuesta con los sujetos, la institución o la formación de la Licenciatura en Educación Especial de la UPN.

Es necesario continuar generando experiencias lúdicas o basadas en el juego con la población con discapacidad de ACONIR, al reconocer que fue una estrategia efectiva para los procesos cognitivos, motores, comunicativos y sociales, reivindicándose su derecho a la participación y disfrute de este tipo de espacios ya que son esenciales para su desarrollo.

Es importante que los docentes y educadores especiales sigan trabajando en escenarios pedagógicos que fortalezcan las funciones ejecutivas, ya que estas están inmersas en todas las actividades de la vida diaria para desenvolverse de manera óptima e integral en los diferentes ciclos de vida, por lo tanto, este proyecto deja abierta una invitación para seguir investigando sobre este tema.

Es primordial persistir que el juego es transversal en todos los ciclos de la vida, por eso, el proyecto resalta la importancia de continuar trabajando con todos los grupos etarios desde el juego por que posibilita tener espacios pedagógicos y lúdicos que aporten a esos procesos de enseñanza- aprendizaje.

Es relevante que en los planes de estudio de formación para educadores especiales y desde la línea de investigación, se persista profundizar en la importancia del juego para que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean significativos como una estrategia innovadora, motivadora y efectiva en todo tipo de población.

Se invita a seguir desarrollando proyectos de aula porque desde esta estrategia didáctica se tienen en cuenta los intereses y habilidades de los sujetos, generando una ruta procedimental con el propósito de propiciar esos cambios significativos en los espacios donde transiten los Educadores Especiales. De igual manera surgen estrategias

innovadoras, creativas y comprensibles para todo tipo de población, siendo una oportunidad para continuar desarrollando nuevas alternativas de aprendizaje.

Es necesario que en futuros proyectos se considere la inclusión activa de las familias en los procesos de juego ya que las familias son un pilar esencial en el desarrollo integral de los sujetos y su participación puede enriquecer significativamente las experiencias lúdicas.

El trabajo colaborativo con las familias podría fortalecer mayores procesos de desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, emocionales desde el juego, permitiendo que reconozcan su importancia, favoreciéndose mayores espacios para el disfrute y la alegría por jugar. Lo anterior permite pensarse en una educación integral que también se da desde el hogar y como las distintas experiencias de juego van a aportar a mejorar la comunicación familiar, la resolución de problemas y construir relaciones más fuertes y saludables.

¡Esperamos que el este juego hay sido divertido para todo, les recordamos nunca dejar de jugar!

Apéndices

- **Apéndice A:** Formato de diario de campo.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE PSICOPEDAGOGIA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPACIAL

DIARIO PEDAGOGICO

DATOS GENERALES			
Nombre de la institución	ACONIR		
Docente en formación		**Diario de campo**	
Pregunta de Investigación	¿Cómo fortalecer las funciones ejecutivas en los participantes de ACONIR por medio del juego?		
Nombre del PPA	La magia de jugar		

Docente titular			
Nivel		**Fecha**	
Juegos			
Actividades desarrolladas	1. Momento inicial: 2. Momento central: 3. Momento de cierre:		
Objetivo general	Fortalecer las funciones ejecutivas en los participantes de ACONIR por medio del juego.		

Objetivos específicos	Depende la proyección de cada grupo.	
Funciones ejecutivas	**Desarrollo y hallazgos**	**Proyecciones**
¿Qué funciones se trabajaron?	¿De qué manera el juego potencio las FE?	¿Cómo continuo potenciando las FE a partir del juego?
Descripción de la sesión		

- **Apéndice B:** Formato de valoración individual (Niños y Niñas).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

FUNCIONES EJECUTIVAS Y JUEGO

1. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:		
Nombres:	Apellido:	Fecha de nacimiento:
Edad:	Institución: ACONIR	Nivel al cual está vinculado:
Docente titular:	Fecha del informe:	Realizado por:

Escala de tipos de apoyo (Verdugo et al., 2014).

Apoyo Generalizado (A.G): Apoyo constante que requiere la persona en distintos contextos.

Apoyo Extenso (A.E): Apoyo que se da ocasionalmente solamente en algunos contextos, sin un límite de tiempo determinado.

Apoyo Limitado (A.L): Apoyo que se da en algunos contextos y con un tiempo determinado.

Apoyo Intermitente (A.I): Apoyo que se brinda a la persona solamente cuando esta lo requiera y durante tiempos cortos.

3. FUNCIONES EJECUTIVAS				
Desempeños	**A.G**	**A.E**	**A.L**	**A.I**
Componente Cognitivo (Frio)				
Asimila cambios dentro de las actividades propuestas.				
Logra adaptarse a los cambios que implica el paso de una actividad a otra.				
Explora alternativas para la ejecución de cada actividad.				
Elige entre dos opciones.				
Se evidencia iniciativa en participar en cada actividad propuesta.				

Elije entre varias opciones para llevar a cabo una acción.				
Logra inhibir los estímulos externos a las actividades				
Sigue las instrucciones dadas por las docentes.				
Centra su atención en el desarrollo de cada actividad				
Realiza el paso a paso de las instrucciones de cada juego.				
Emplea la rutina estipulada				
Reconoce una organización para llevar a cabo una tarea				
Identifica el propósito de iniciar y finalizar cada juego.				
Mantiene el foco atencional de manera sostenida por periodos cortos de tiempo				
Mantiene el foco atencional de manera sostenida que le permite el desarrollo de actividades de manera adecuada				
En el momento que se distrae, puede reorientar la atención a la acción que está llevando a cabo.				
Atiende al mismo tiempo diferentes estímulos presentados por el ambiente.				
Recuerda imágenes, sonidos o conceptos claves.				
Recuerda instrucciones o conceptos para realizar la ejecución de alguna tarea.				
Recuerda fácilmente experiencias o aprendizajes vividos anteriormente.				
Relaciona las demás actividades planteadas con el juego central.				
Componente Emocional (Cálido)				
Participa activamente en distintas actividades.				
Selecciona los comportamientos adecuados para cada situación.				
Controla su conducta de acuerdo a las exigencias del contexto.				
Manifiesta sentimientos (gusto, entusiasmo, rechazo, frustración).				
Regula la intensidad de sus emociones.				

Comparte con los compañeros.				
Da una respuesta adaptada a las interacciones con pares.				
Reconoce las emociones y sentimientos de los otros.				
5. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				
Desempeño	**A.G**	**A.E**	**A.L**	**A.I**
Pide objetos presentes				
Pide objetos ausentes				
Expresa necesidades				
Pide ayuda				
Responde con SI o NO ante preguntas				
Responde al saludo y despedida				
Reconoce su nombre.				
Comprende cuando se le dice NO				
Comunicación verbal				
Emite sonidos de palabras				
Dice palabras sueltas legibles				
Repite palabras, frases u oraciones				
Vocaliza con intención comunicativa				
Hace preguntas				
Comunicación no verbal				
Usa el cuerpo con intención comunicativa				
Utiliza gestos acompañados de sonidos				
Sonríe frente a situaciones que le agradan				
Tiene contacto visual cuando se le está hablando				
Utiliza gestos junto al lenguaje oral				
Hace uso del deíctico				

6. JUEGO				
Desempeño	**A.G**	**A.E**	**A.L**	**A.I**
Muestra interés por las actividades lúdicas				
Participa de las actividades lúdicas a partir de sus intereses				
Comparte los materiales o juguetes				
Sigue las reglas de cada juego				
Identifica la noción de ganar y perder en el juego				
Simula situaciones de su cotidianidad desde el juego.				
Se reconoce a si mismo y los demás a partir del juego.				
Respeta el turno en el juego.				
Trabaja en equipo con sus otros compañeros.				
Tiene intención comunicativa con sus otros compañeros dentro del juego.				
Percibe tamaños, formas, colores y texturas en el juego.				
7. OBSERVACIONES ADICIONALES.				

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (Jóvenes y Adultos Mayores)		
1. INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:		
Nombre:	Apellido	Fecha de nacimiento:

Edad:	Institución: ACONIR	Nivel al cual está vinculado:
Docente titular:	Fecha del informe:	Realizado por:

Escala de tipos de apoyo (Verdugo et al., 2014).

Apoyo Generalizado (A.G): Apoyo constante que requiere la persona en distintos contextos.

Apoyo Extenso (A.E): Apoyo que se da ocasionalmente solamente en algunos contextos, sin un límite de tiempo determinado.

Apoyo Limitado (A.L): Apoyo que se da en algunos contextos y con un tiempo determinado.

Apoyo Intermitente (A.I): Apoyo que se brinda a la persona solamente cuando esta lo requiera y durante tiempos cortos.

3. FUNCIONES EJECUTIVAS				
Desempeños	**A.G**	**A.E**	**A.L**	**A.I**
Componente Cognitivo (Frio)				
Asimila cambios dentro de las actividades propuestas.				
Logra adaptarse a los cambios que implica el paso de una actividad a otra.				
Elabora estrategias para la ejecución de cada actividad.				
Elige entre dos opciones.				
Se evidencia iniciativa en participar en cada actividad propuesta.				
Elije entre varias opciones para llevar a cabo una acción.				
Logra inhibir los estímulos externos a las actividades				
Otorga sentido e interés a las actividades propuestas.				
Sigue las instrucciones dadas por las docentes.				
Centra su atención en el desarrollo de cada actividad				
Realiza el paso a paso de las instrucciones de cada juego.				
Emplea la rutina estipulada				
Establece una organización para llevar a cabo una tarea				

Comprende el propósito de iniciar y finalizar cada juego.				
Mantiene el foco atencional de manera sostenida por periodos cortos de tiempo				
Mantiene el foco atencional de manera sostenida que le permite el desarrollo de actividades de manera adecuada.				
En el momento que se distrae, puede reorientar la atención a la acción que está llevando a cabo.				
Atiende al mismo tiempo diferentes estímulos presentados por el ambiente.				
Recuerda imágenes, sonidos o conceptos claves.				
Recuerda instrucciones o conceptos para realizar la ejecución de alguna tarea.				
Recuerda fácilmente experiencias o aprendizajes vividos anteriormente.				
Relaciona las demás actividades planteadas con el juego central.				
Componente Emocional (Cálido)				
Participa activamente en distintas actividades.				
Muestra seguridad en la toma de decisiones.				
Asume las consecuencias de las decisiones tomadas				
Selecciona los comportamientos más adecuados para cada situación.				
Controla su conducta de acuerdo a las exigencias del contexto.				
Manifiesta sentimientos (gusto, entusiasmo, rechazo, frustración).				
Reconoce sus emociones,				
Regula la intensidad de sus emociones.				
Comparte con los compañeros.				
Da una respuesta adaptada a las interacciones con pares.				
Reconoce las emociones y sentimientos de los otros.				
5. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN				

Desempeños	A.G	A.E	A.L	A.I
Pide objetos presentes				
Pide objetos ausentes				
Expresa necesidades				
Pide ayuda				
Responde con SI o NO ante preguntas				
Responde al saludo y despedida				
Reconoce su nombre.				
Comprende cuando se le dice NO				
Comunicación verbal				
Emite sonidos de palabras.				
Dice palabras sueltas legibles				
Repite palabras, frases, oraciones o gestos.				
Vocaliza con intención comunicativa.				
Relata cosas del pasado				
Relata cosas que van a acontecer				
Hace preguntas.				
Entra en diálogo iniciando o respondiendo.				
Solicita hacer una actividad				
Comunicación no verbal				
Usa el cuerpo con intención comunicativa				
Utiliza gestos acompañados de sonidos				
Sonríe frente a situaciones que le agradan				
Tiene contacto visual cuando se le está hablando				
Hace uso del deíctico				
6. JUEGO				

Desempeños	A.G	A.E	A.L	A.I
Muestra interés por las actividades lúdicas				
Propone juegos o actividades lúdicas a partir de sus intereses				
Muestra liderazgo en los juegos propuestos				
Desarrolla estrategias para llevar a cabo cada juego				
Comprende la noción de ganar y perder en el juego				
Conoce y sigue las reglas de cada juego				
Recuerda los juegos tradicionales de su infancia				
Identifica la importancia cultural de los juegos tradicionales				
7. OBSERVACIONES ADICIONALES.				

- **Apéndice C:** Entrevista Docente Titulares de la institución ACONIR.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PREGUNTAS PARA LAS DOCENTES TITULARES-

PROYECYO LA MAGIA DE JUGAR

1. Considera usted que las funciones ejecutivas como planificación, inhibición, flexibilidad, toma de decisión y regulación emocional se han potenciado en su grupo desde que las docentes en formación empezaron la ejecución del proyecto pedagógico de aula

2. ¿Qué avances han venido observado en los participantes para realizar sus actividades de rutina diaria después conocer el proyecto de juego?

3. ¿Considera que el juego ha sido una estrategia didáctica efectiva para la interacción pedagógica con los participantes de ACONIR?

Apéndice D: Formato Código ético ACONIR

CÓDIGO ÉTICO

Presentación

El presente Código es un conjunto de normas y condiciones que determinan las actuaciones de todos los comprometidos en el proceso de atención de las niñas, niños, adolescentes y mayores de 18 años en el goce efectivo de estos derechos. Son normas, principios y valores mínimos de actuación que son de obligatorio cumplimiento para todo el personal y demás colaboradores de ACONIR Asociación Colombiana Pro Personas en Condición de Discapacidad Cognitiva quienes tienen contacto con la población que se encuentran en la institución.

La ley 1098, en el artículo 18, Menciona: "Los niños, las niñas, los adolescentes tienen derechos ser protegidos contra todas las acciones o conductas que causen muerte, daño, o sufrimiento físico, sexual o psicológico. En especial, tienen derecho a la protección contra el maltrato y los abusos de toda índole por parte de sus padres, de sus representantes legales, de las personas responsables de su cuidado y de los miembros de su grupo familiar, escolar, comunitario".

Se entiende por maltrato infantil toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales, o cualquier otra persona.

En este sentido se considera que ACONIR, por ser creada con la misión de brindar cuidado y protección a los niños, niñas, adolescentes y adultos en condición de discapacidad cognitiva o intelectual, asume temporalmente la corresponsabilidad con el Estado y otras instituciones, de ofrecer las mejores condiciones y garantías para propiciar el pleno

desarrollo de su población, como personas y ciudadanos. De tal manera que la atención para los niños, niñas, adolescentes, adultos y sus familias o redes vinculares de apoyo, debe presentar como características fundamentales la pertinencia en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida, mediante el respeto por los derechos que otorga la condición humana.

El código ético es de obligatorio cumplimiento, es una directriz para la protección de las niñas, los niños, los adolescentes y adultos y debe ser firmado por todos los miembros de la entidad. La no observación de los cuidados y protocolos expuestos en dicho código, conllevará sanciones acordes con la gravedad del incumplimiento, previa investigación y desarrollo del debido proceso establecido para tal fin.

Las personas que trabajan directamente con los niños, las niñas y los adolescentes deben:

1. Garantizar a los niños, las niñas y los adolescentes, la atención y cuidados necesarios para su desarrollo integral, tanto físico, como cognitivo, relacional, emocional, espiritual y ético de acuerdo con el proceso de atención establecido para cada modalidad.
2. Prevenir la ocurrencia de situaciones de abuso, maltrato, discriminación, estigmatización o cualquier acción u omisión que atente contra los derechos fundamentales de los niños, las niñas y los adolescentes.
3. Velar por la identificación oportuna de situaciones que pongan en riesgo la vida e integridad física, emocional y mental de los niños, las niñas y los adolescentes a su cargo, durante el tiempo que estén bajo su atención, cuidado y responsabilidad. En caso de tener conocimiento sobre posible maltrato o abuso, debe informar inmediatamente a la autoridad competente.
4. Tener respeto y reserva por la historia de vida de los niños, las niñas y los adolescentes a cargo, sin explorar sobre la misma o pretender profundizar en información específica, que esté por fuera de aportar al restablecimiento de derechos

y que no obedezca al interés superior. La información consignada en estas historias es de carácter restringido y se debe mantener bajo absoluta reserva y confidencialidad

5. Respetar la privacidad y el derecho a la intimidad de los niños, las niñas y los adolescentes a su cargo.

- Comprometerse en el cuidado directo de los niños, las niñas y los adolescentes, sin delegar su atención, o dejarlos a cargo de personas que no hagan parte de la modalidad de atención, o la familia, a menos que esté debidamente autorizado por la autoridad.

- Compartir con los niños, las niñas y los adolescentes, actividades en el marco del respeto, la confianza, la empatía y el buen trato. Establecer relaciones caracterizadas por la equidad, la justicia y la solidaridad y la no discriminación.

6. Asumir un rol de consideración y respeto hacia los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos de derechos y exigirlo de igual manera a quienes estén en interacción con ellos y ellas.
7. Abstenerse de comportamientos o expresiones de discriminación, rechazo, indiferencia, estigmatización u otros tratos que afecten la salud mental, emocional o física de los niños, las niñas y los adolescentes.

A continuación, se relacionan acciones que exponen a los niños, las niñas y los adolescentes a inobservancia, amenaza o vulneración de derechos y son consideradas infracciones al código ético:

1. Imponer sanciones o castigos que atenten contra la integridad física o mental y el desarrollo de la personalidad de los niños, las niñas y los adolescentes.
2. Imponer medidas disciplinarias y de control del comportamiento que constituyan tortura o tratos crueles, inhumanos o degradantes, incluidas las medidas de aislamiento e incomunicación o cualesquiera otras formas de violencia física o psicológica que puedan poner en peligro la salud física o mental del niño, de

conformidad con las normas internacionales de derechos humanos. El estado debe adoptar todas las medidas necesarias para impedir tales prácticas y garantizar su punibilidad conforme al derecho.

3. Hacer uso de la fuerza o medidas de coerción de cualquier tipo, a menos que tales medidas sean estrictamente necesarias para salvaguardar la integridad física o psicológica del niño o de otras personas y se apliquen de conformidad con la ley y de manera razonable y proporcionada y respetando los derechos fundamentales del niño. La coerción mediante drogas y medicación debería basarse en las necesidades terapéuticas y no se debería emplear nunca sin la evaluación y prescripción de un especialista de la entidad de salud

4. Discriminar por raza, sexo, género, religión, orientación sexual, discapacidad condición física, mental, religión o por cualquier otra condición.

5. Maltrato físico, verbal o psicológico o negligencia en el cuidado de los niños, las niñas o los adolescentes

6. Privar total o parcialmente de alimentos o retardo en los horarios de comida a los niños, las niñas y los adolescentes que se tienen bajo su responsabilidad o cuidado.

7. Utilizar en la preparación de los alimentos ingredientes que, previo estudios técnicos, el ICBF o autoridad competente considera como nocivos para la salud de los niños, las niñas o los adolescentes.

8. Privar del suministro de medicamentos acorde con lo formulado, usar medicamentos cuya fecha de vencimiento se haya cumplido o suministrar medicamentos que no hayan sido formulados por un médico legalmente autorizado para el ejercicio de la profesión, a las los niños, las niñas y los adolescentes que se tienen bajo su responsabilidad o cuidado.

9. No realizar las gestiones necesarias y pertinentes en la prestación oportuna del servicio de salud cuando lo requiera un niño, una niña o un adolescente bajo su responsabilidad o cuidado.

10. Negar la provisión de dotación personal (cama, colchón, ropa de cama, vestuario, elementos de aseo, material pedagógico o lúdico deportivo, o dotación de acuerdo a las prácticas culturales de los grupos étnicos) a los niños, las niñas o los adolescentes bajo su responsabilidad o cuidado o suministrar dotación inadecuada o en malas condiciones para su uso.

11. Excluir a los niños, las niñas o los adolescentes de los programas de formación académica, de capacitación o recreación, por razones de raza, género, discapacidad o cualquier otra situación de discriminación.

12. Negar el derecho a las visitas o a la comunicación de los niños, las niñas y los adolescentes, con la familia o red vincular de apoyo, autoridades tradicionales, excepto en casos en los cuales la autoridad administrativa competente lo haya determinad de manera justificada.

13. Permisividad y tolerancia frente a actos de maltrato, abuso o acoso entre los niños, las niñas y los adolescentes, que interactúan en las diferentes modalidades.

14. Omitir deliberadamente la denuncia o comunicación de actos de maltrato, acoso o abuso sexual hacia los niños, niñas o adolescentes ante la autoridad o autoridades competentes, Igualmente el no realizar ninguna acción para proteger a los niños, niñas o adolescentes frente a tales abusos.

15. Utilizar a los niños, las niñas o los adolescentes, con fines de explotación económica o en trabajos que atenten contra su salud física y emocional o su integridad personal.

16. Incumplir las normas de seguridad y prevención de desastres o de cualquier riesgo para la salud y la integridad de los niños, las niñas o los adolescentes.

17. Incumplir las normas de seguridad en el transporte de los niños, las niñas o los adolescentes, de acuerdo con lo estipulado en el código de tránsito y demás normas relacionadas con el transporte escolar.

18. Dar egreso del proceso de atención o suspender la atención de los niños, las niñas o los adolescentes, sin el debido proceso.

19. Ocultar, demorar o entregar parcialmente al ICBF la información sobre los niños, las niñas o los adolescentes de la modalidad, que eventualmente diera lugar a un cambio de medida o toma de decisiones importantes en el marco del proceso de atención.

20. No contar con los protocolos que establece el ICBF y el sector salud o realizar prácticas inadecuadas de los mismos.

El incurrir en cualquiera de estas acciones, será causal de finalización unilateralmente del contrato de trabajo por parte del empleador o la suspensión inmediata del contrato, cualquiera que sea su naturaleza.

Cada programa institucional debe divulgar esta relación de prohibiciones e incluirla tanto en el reglamento interno del personal como en sus manuales o pactos de convivencia. Deber permanecer en un lugar visible tanto para persona usuarios y visitantes. Así mismo, debe dar a conocer estos lineamientos técnicos a su personal y a sus beneficiarios. En la actualidad ACONIR se encuentra comprometido con el proceso de divulgación, los anteriores los ha incluido en el pacto de convivencia y en el reglamento interno,

Conforme a lo informado, refiero que conozco, comprendo y acepto el código de ética institucional anteriormente referido.

En constancia firmo:

Nombre.

Apéndice E: Formato de Planeación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PRAXIS

ASOCIACIÓN ACONIR

Fecha:		**Grupo:**	
Docente Titular:			
Docentes en formación:			

Objetivo General:

Fortalecer las funciones ejecutivas en los participantes de ACONIR por medio del juego tradicional, simbólico, construcción, mesa y cooperativo.

Objetivo Específicos: Depende las proyecciones con cada grupo.

Actividad de inicio:

Saludo y contextualización de los juegos planteados.

Actividad central:

Desarrollo de los diferentes juegos.

Actividad de cierre:

Finalización de la sesión y proyección de la siguiente.

ANEXOS

Recursos y materiales planeados.

Apéndice F: Espacio Lúdico

Referencias:

Abello, D., Hernández, C., Manjarrez, D., Monrroy., E, y Villa., Y. (2016). *Documento maestro renovación de registro calificado.* Licenciatura en educación especial. Universidad Pedagógica Nacional.

ACONIR. (2022). Nuestro Propósito. ACONIR.Disponible en: Nuestro propósito | Aconir

Alcaldía de la Localidad de Suba. (2021). Plan Ambiental Local de Suba (2021-2024).Disponible en: http://suba.gov.co/sites/suba.gov.co/files/planeacion/plan_ambiental_local_2021-2024_ok_v6_0.pdf

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo. AAIDD.Disponible en: [Spanish Translation] Discapacidad Intelectual: Definición, Diagnóstico, Clasificación y Sistemas de Apoyos, 12ª Edición (aaidd.org)

American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5a ed.). Editorial Médica Panamericana. Disponible en: federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf

Ardila Barragán, J. N. (2021) Juegos tradicionales: Aportes al desarrollo sociocultural de los estudiantes de la institución educativa Ignacio Gil Sanabria del municipio de Siachoque. (Tesis de Maestría, Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia). Disponible en: Juegos tradicionales : aportes al desarrollo socio – cultural de los estudiantes de la Institución Educativa Ignacio Gil Sanabria del municipio de Siachoque (uptc.edu.co)

Ardila, A., y Solis, F (2008) Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, Vol.8, No .1, pp. 1-21. Disponible en: Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas - Dialnet (unirioja.es)

Arévalo, J., y Estrada, H. (2017). La toma de decisiones. Una revisión del tema. En Prieto, R. & García, J. (2017). Gerencia de las organizaciones. Un enfoque empresarial. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla-Colombia. 249-278.Disponible en: https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/a5c4305c-938a-4d53-a4ae-fdfed52135ae/conten

Ariza Daza, G. V. Castañeda Patiño, A. K. Clavijo Cortés, S. D. Hernández Gualteros, C. M. Orjuela Mendieta, L. M. Oviedo Quiñonez, L. J.Piracún Cely, O. N. y Preciado Contreras, K.A. (2019). MediArte: una estrategia innovadora para el fortalecimiento de habilidades intelectuales en personas con (D.I). (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11663/TE-23868.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Armol Agoiz, M (2018) Funciones ejecutivas en niños con discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista y TDAH. (Tesis de grado, Universidad de Zaragoza) Disponible en: https://zaguan.unizar.es/record/75194/files/TAZ-TFG-2018-1511.pdf

Barreto Mosquera, J. E (2015) Los juegos cooperativos como estrategia pedagógica para incentivar el valor del respeto en los niños de segundo grado de primaria en el colegio Nidia Quintero Turbay Sede B (Tesis de grado, Universidad Libre de Colombia) Disponible en: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8401/PROYECTO%20JUEGOS%20COOPERATIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bedoya, D., Hoyos, A., y Álvarez, M. (2021)Los efectos de los programas pedagógicos curriculares que aplican juegos motrices en el desarrollo de las funciones ejecutivas en la etapa preescolar: una revisión sistemática. Revista boletín Redipe. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1679

Bestué, M., Escolano, E., y Acero, M. (2021) Evaluación de las funciones ejecutivas en adultos con discapacidad intelectual: implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. Revista INFAD de psicología, vol. 2 pp. 317- 324. Disponible en: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2238/1913

Bonilla, L. (2019). Importancia de la planeación en la vida personal y profesional. Blog lo que le diga es mentira. Disponible en: https://loquelediga.com/la-importancia-de-la-planeacion/

Campo Panesso, L. Brando Laserna, L. C. y Crisóstomo Espinosa, N. P (2015) El juego como medio para la habilitación de funciones ejecutivas en niños entre 4 y 7 años. (Tesis de especialización. Universidad de la Sabana.) Disponible en: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/16786?locale-attribute=en

Carrillo, T (2001). El proyecto pedagógico de aula. Revista Educere vol. 5, núm. 15 Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf

Castañeda, N., Arias, L., y Castellanos, N. (2017) Funcionamiento ejecutivo en adultos con discapacidad intelectual moderada. Revista tesis psicológica vol. 12, núm. 1, pp. 62-80. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1390/139057282006.pdf

Coronel Casadiego, J. J. (2016) Modelos pedagógicos y estilos de aprendizaje: Un estudio con docentes y estudiantes del centro educativo Luis Alberto Badillo. (Tesis de especialización, Universidad de Ocaña) Disponible en: https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/6431/18923097.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Disponible en: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf

Di fonso Luján, M. y Levy, F (2015) Evaluación de funciones ejecutivas en población infantil con Trastorno del Espectro Autista. (Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar del Plata) Disponible en: http://rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/258/0143.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Diaz, E., y Andrade, L (2015) El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: Estudio realizado en instituciones educativas de Quito –Ecuador. Revista intercontinental de psicología y educación, vol. 17, núm. 1. Disponible en: http://investigaciones.puce.edu.ec/handle/23000/664

Douzou, O. (2013). El lobo. Ciudad México, México Editorial: Fondo de Cultura Económica. Disponible en: https://www.fondodeculturaeconomica.com/Ficha/9789681660796/F

Dután Criollo, D. E y Tello Sarmiento, D. M (2021) Talleres pre ocupacionales para el desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes con discapacidad intelectual de la Unidad Educativa Especial Particular Cedin Down" "Centro Huiracocha Tutivén. (Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación) Disponible en: http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1760/1/TIC15EE_Educacin_Especial.pdf

Echavarría, L. (2017) Modelos explicativos de las funciones ejecutivas. Revista de Investigación en Psicología Vol. *20* (1), pp. 237 – 247.Disponible en: https://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12867/968/Luis%20Miguel%20Echevarria_Articulo_Revista%20de%20Investigacion%20en%20Psicologia_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinoza, V., Santa Cruz, C., Rosas, R., y Porflitt, F (2021) El juego como promotor del desarrollo de las funciones ejecutivas: evidencia de un estudio longitudinal. Revista papeles de investigación, vol 14. Disponible en: https://www.cedeti.cl/wp-content/uploads/2022/03/Papeles-de-investigacio%CC%81n-No14-2021.pdf

Etchepareborda. M (2005). Funciones ejecutivas y autismo. Revista de Neurología.Vol. 41, No 1. Disponible en: https://neurologia.com/articulo/2005390

García, M., Paca, N., Arista, S., Valdez, V., y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. Revista de investigación Altoandinas, Vol. 20, No.1. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-29572018000100012#:~:text=Las%20habilidades%20investigativas%20se%20refieren,Mart%C3%ADnez%20%26%20M%C3%A1rquez%2C%202014

Garrabé, J (2012) El autismo. Historia y clasificaciones. Revista salud mental Vol. 35, No. 3. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf

Genoni, M. (2018). Las funciones ejecutivas de planificación y toma de decisiones: una revisión bibliográfica desde el neuromanagement. Revista de investigación interdisciplinaria en métodos experimentales, Vol.1.Disponible en: https://ojs.econ.uba.ar/index.php/metodosexperimentales/article/view/1645

Gómez Arboleda, E y Narváez Lamar, O (2021) Propuesta pedagógica basada en los juegos cooperativos para el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de 5 y 6 años de la Institución educativa número nueve, sede Manuel Rosado Iguaran de Maicao. (Tesis de maestría, Universidad de la Sabana) Disponible en: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50119

Guadarrama Maya, S. J (2020) Estrategia para fortalecer las funciones ejecutivas de atención, memoria y realización de tareas de alumnos con discapacidad intelectual en secundaria. (Tesis de grado, Escuela normal Centenaria y Benemerita) Disponible en: https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/61263/IVAANLOPTT16_Estrategias%20para%20favorecer%20las%20funciones%20ejecutivas%20de%20atenci%c3%b3n%20memoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hernández Sánchez, A (2019). Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante la aplicación de juegos de mesa. (Tesis de la maestría, Universidad Valladolid). Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38988

Hernández, M., & Pargas, L. (2005). Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial. Revista Educere, Vol. 9, No. 28. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/356/35602818.pdf

Hernández, O. Jamba, A. Sepúlveda, F (2020) Modelo de apoyo para personas con discapacidad intelectual y su impacto en la calidad de vida. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos Vol 5 . pp. 42- 55. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/350190305_MODELO_DE_APOYO_PARA_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_INTELECTUAL_Y_SU_IMPACTO_EN_LA_CALIDAD_DE_VIDA_SUPPORT_MODEL_FOR_PEOPLE_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES_AND_ITS_IMPACT_ON_QUALITY_OF_LIFE_AMANDIO_JAMBA_2_

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). Ciudad de México, México: Interamericana editores S. A. Disponible en: https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hernández, U., Hernández, Y., Moreno, J., Anaya, S. y Benavides, P. (2011). Los Proyectos Pedagógicos de Aula para la integración de las TIC - Como sistematización de la experiencia docente. Universidad del Cauca. Disponible en: http://www.iered.org/archivos/Publicaciones_Libres/2011_PPA_para_Integracion_TIC_2Ed/1_Proyectos-Pedagogicos-deAula.pdf

Huizinga, J (1954) Homoludes. Madrid, España: Alianza Editorial y Emecé Editores. Disponible en: https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf

ICBF (2018) Resolución 3411 del ICBF del 14 de septiembre 2018. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/lf3411140918-aconir-renovacionbienal.pdf

ICBF (2021) Manual operativo modalidad tú a tú. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo19.pp_manual_operativo_de_tu_a_tu_v4_0.pdf

ICBF (2021) Resolución 0057 del ICBF del 14 de enero 2021.Disponible en: https://www.icbf.gov.co/system/files/lf_0057_14012021aconir_asociacion_colombiana_pro-nino_retardado_mental.pdf

ICBF (2022) Resolución 1581 del ICBF del 01 de julio 2022.Disponible en: https://www.icbf.gov.co/system/files/lf_1581_01072022_aconir_-_asociacion_colombiana_pro-nino_retardo_mental.pdf

Ison, M (2019) Flexibilidad cognitiva: su promoción en la infancia. Enciclopedia Argentina de salud mental. Universidad del Aconcagua.Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/126271/CONICET_Digital_Nro.1fcda4f9-34ee-47d5-a7f9-96a2d0d3a522_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Jurado, P. y Justiniano, N. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Revista Boletín redipe. Vol. 4, No. 12. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302/299

Korzeniwski, C. (2018). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. Dirección General de Escuelas. Disponible en: https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Las-funciones-ejecutivas-del-estudiante_-Dra.-Celina-Korzeniowski-2018_FINAL.pdf

Licenciatura en Educación Especial. (2022). *Grupos de Investigación de la LEE* [Diapositiva de Power Point]

Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. Revista Científica Digital de Psicología. Vol. 9 No. 2 Disponible en: https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216

Martín Martínez, I (2014) Efectos de un programa de actividad física sobre las funciones ejecutivas y la toma de decisiones en una muestra adolescente. (Tesis doctoral, Universidad de Granada) Disponible en: https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39523/24586675.pdf?sequence=1

Martín, M. y Duran, S. (2016) Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. Revista latinoamericana de educación infantil Vol.5 Nº1 pp. 85-96. Disponible en: https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4904

Martínez Olave, N. J y Osses Lavín, T. (2018) Trastorno disejecutivo: variables del contexto personal, familiar y académico que influyen en la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad intelectual moderada. (Tesis de maestría, Universidad de Concepción) Disponible en: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2978/4/Mart%C3%ADnez%20Olave%20-%20Osses%20Lav%C3%ADn.pdfç

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, Vol. 4, No. 180, pp 73-80. Disponible en: https://www.academia.edu/34873298/La_Observaci%C3%B3n_y_el_Diario_de_Campo_en_la_Definici%C3%B3n_de_un_Tema_de_Investigaci%C3%B3n

Martinez, R (2012) Los juegos de mesa y los motivos de su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula (El otro Fuego de Prometeo). Revista Didac, No. 59. Disponible en: https://didac.ibero.mx/index.php/didac/issue/view/19/DIDAC%2059

Martos, J. y Pérez, I. (2011) Una aproximación a las funciones ejecutivas en el Trastorno del Espectro Autista. Revista neurología. Vol 52 No. 01. Disponible en: https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-aproximacion-a-las-funciones.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2014). Informe Nacional. Resultados Chile PISA 2012. Santiago de Chile, Chile. Disponible en:

https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Resultados_Chile_PISA_2012.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). El juego en Educación inicial. Bogotá. Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_22.pdf

Muñoz López, L. (2012) El juego simbólico como recurso para el conocimiento de la realidad social. (Tesis de grado, Universidad de Valladolid). Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1045

Oriola, S y Gustems, J (2021) Música y emoción, un binomio inseparable. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar Vol. 1, No. 2. Disponible en: https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/11/28

Orozco Sepúlveda, M. (2020) El juego cooperativo como estrategia para fortalecer las interacciones de los niños del grado preescolar en la dimensión corporal. (Tesis de grado, Universidad Católica de Oriente). Disponible en: https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/1225?mode=full

Ortegón. E., Pacheco. J., y Prieto. A (2015). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago de Chile, Chile. Editoral Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/2d86ecfb-f922-49d3-a919-e4fd4d463bd7/content

Padilla, J. y Infante, L. (2022) Funciones ejecutivas en TEA: análisis de variables contextuales en el desarrollo. Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias Vol. 9, No. 1. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/124835/6/RDCN_2022_V9_N1_1.pdf

Piaget, J (1959). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación. Ciudad de México, México: Editorial Fondo de Cultura económica. Disponible en: https://filadd.com/doc/piaget-la-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf

Piedra, C (2016) Utilización de los juegos de construcción para potenciar la creatividad de los niños y niñas de 4 a 5 años de edad del nivel inicial II de la escuela José Miguel Burneo de la ciudad de Loja periodo 2014-2015. (Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja, Ecuador). Disponible en: https://dspace.unl.edu.ec/handle/123456789/11091

Prieto, M. Medina, R. (2005) El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil : planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas.Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en: https://www.observatoriodeljuego.es/wp-content/uploads/2016/04/15_2.pdf

Ponce Pinto, M. I (2014) El desarrollo de las funciones ejecutivas a través del juego en niños de 0 a 5 años. (Tesis de grado, Universidad, San Francisco de Quito). Disponible en: https://typeset.io/pdf/el-desarrollo-de-las-funciones-ejecutivas-a-traves-del-juego-5fs2ttvjzh.pdf

Portellano. J (2018). Neuroeducación y funciones ejecutivas. Madrid-España.Editoral CEPE.S.L. Disponible en: https://www.casadellibro.com.co/libro-neuroeducacion-y-funciones-ejecutivas/9788416941759/6751092

Ramírez, A., Sánchez, J., y Quiroga, V (2019). Nuevas categorías diagnósticas en Trastorno del Espectro del Autista (TEA). evolución hacia DSM 5 y CIE 11. XX Congreso Virtual Internacional de Psiquiatría., psicología y salud mental. Disponible en https://psiquiatria.com/congresos/pdf/1-5-2019-10PON10Reg2365.pdf

Riedemann Carrillo. A. (2019). Relación entre el juego guiado a través de juegos de mesa y el desarrollo de las funciones ejecutivas, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva: una propuesta de intervención para estudiantes de segundo básico de un colegio municipal y femenino de providencia. (Tesis de maestría, Universidad Finis Terrae) Disponible en: https://repositorio.uft.cl/items/e04ba053-ffa6-4a18-a41d-e2769cf6c91d

Rivière, A (1997) Curso de Desarrollo Normal y Autismo. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Rodríguez, M., López, M., García, A., y Rubio, J (2011) Funciones ejecutivas y discapacidad intelectual: evaluación y relevancia. Revista campo abierto, vol. 30 No 2, pp. 79-93. Disponible en: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4902/1/0213-9529_30_79.pdf

Rodríguez, R y García, M. (2020) Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. Revista de padres y maestros No 38. Disponible en: https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/15086/13481.

Ruiz Muñoz, L. A. (2018) Intervención a partir del juego para el desarrollo de las funciones ejecutivas en la edad escolar: una experiencia didáctica en un aula de clases (Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana) Disponible en: https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39876

Sánchez Arévalo, M. P(2015). Fortalecimiento de las habilidades básicas motoras correr, saltar y lanzar en niños de 6 a 11 años del municipio de Guateque a través de la educación física en ambientes extraescolares. (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en: http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2771

Sarlé, P., Rodríguez Saénz, I. y Rodríguez, E. (2019) Serie “El juego en el Nivel Inicial”. Propuestas de enseñanza 6. Juego de construcción - Caminos, puentes y túneles. Buenos Aires: OEI - UNICEF. Disponible en: https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/juego-de-construccion-caminos-puentes-y-tuneles

Schalock, R. Luckasson, R. Tassé, M. (2021) Discapacidad intelectual: definición, diagnostico, clasificación y sistemas de apoyo. Disponible en: https://web.teaediciones.com/Discapacidad-intelectual-AAIDD.aspx

Secretaria de integración social (2017). Localidad de Suba. Disponible en: https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/entidad/informacion-institucional/localidades-sdis/11-suba

Sutton, B. (1997) The Ambiguity of Play. Cambridge, Massachusetts. Universidad de Harvard. Disponible en: https://epdf.tips/the-ambiguity-of-play.html

Thompson, R., Bradley, J., Buntinx, W.,Schalock, L., Shogren, A., Snell, E.,Wehmeyer, LS. Borthwick-Duffy, L., Coulter. Ellis, M.,Craig, C., Gómez, Y., Lachapelle, A., Luckasson, A., Scott, J., Tassé, M.,Verdugo, M.y Yeage (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades apoyo de personas con discapacidad intelectual. Revista siglo cero Vol. 41 No 233, pp 7- 22. Disponible en: https://sid-inico.usal.es/wp-content/uploads/2018/11/Conceptualizando-los-apoyos-y-las-necesidades-de-apoyo-de-personas-con-discapacidad-intelectual.pdf

Torres Román, S. I (2017). Estudio de caso: propuesta de taller de intervención para el desarrollo de la planeación y organización de la actividad para favorecer el proceso atencional a través del juego en TDAH asociado a discapacidad intelectual. (Tesis de maestría, Universidad Panamericana). Disponible en: https://scripta.up.edu.mx/server/api/core/bitstreams/6fc4caed-c47f-49af-a654-94acbcdd99c0/content

Universidad Pedagógica Nacional. (2022). Grupos y líneas de investigación. Licenciatura en Educación Especial. Disponible en: https://educacion.upn.edu.co/grupos-de-investigacion-6/

Verdugo, M. Arias, B. Guillén, V. Sánchez, E. (2014) La escala de intensidad de apoyos para niños y adolescentes (SIC.C). Revista siglo cero. Vol 45, No. 249, pp 24- 40. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/10876/EscalaIntensidadApoyos.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Verdugo, M. Schalock, R (2010) Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Siglo cero revista española sobre Discapacidad Intelectual Vol. 41 No. 236. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3348606

Verdugo, M. Thompson, J. Bradley,V. Buntinx, W. Schalock, R .Shogren , A. Snell ,M. Wehmeyer, M. Borthwick, S. Coulter, D. Craig ,E. Gómez. Lachapelle,Y. Luckasson, R. Reeve, A. Spreat, S. Tassé, M. Yeager, M. (2010) Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual. Siglo cero revista española sobre Discapacidad Intelectual Vol. 41, No 233, pp 7 -22 Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3182798

Vygotsky, L. S. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Biblioteca de bolsillo. Disponible en: https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022175849.pdf

Zambrano, E y Ramos, C (2022). Construcción Teórica Neuropsicológica De Las Funciones Ejecutivas. Revista Ecuatoriana de Neurología, Vol. 31, No 2. pp 74-83. Disponible en: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812022000200074

Zamora, E., Richards, M., Del Valle, M., Aydmune, Y y Introzzi, I. (2021) Inhibición comportamental en contextos emocionales y neutrales: un estudio en población infantil. Revista proeditio Vol. 6, No 3. Disponible en: https://revistas.proeditio.com/jonnpr/article/view/3726