



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**PROPUESTA DE TALLER DIRIGIDO A FAMILIAS: ESTRATEGIAS PARA
EL DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS QUE
PRESENTAN TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA NIVEL 1 ENTRE SEIS Y
OCHO AÑOS**

Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al grado académico de licenciada en educación y título profesional de profesora de educación diferencial con mención en discapacidad intelectual.

POR: ROCÍO FERNANDA ABAD MUÑOZ
YUZETT ALEJANDRA RIVERA CEBALLOS
INGRID ROXANA SAN MARTIN VALENCIA
Profesora Guía: Dr. (C) Yasna Chávez Castillo
Dr. Andrea Tapia Figueroa

Diciembre 2025
Los Ángeles, Chile

© 2025, ROCÍO FERNANDA ABAD MUÑOZ, YUZETT ALEJANDRA RIVERA
CEBALLOS, INGRID ROXANA SAN MARTIN VALENCIA

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o
procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Tabla de Contenidos

<i>Agradecimientos</i>	5
<i>Resumen</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Capítulo 1</i>	10
<i>1.1 Planteamiento del problema</i>	11
<i>1.2 Justificación</i>	14
<i>1.3. Planteamiento de pregunta de investigación y objetivo general y objetivos específicos</i>	15
1.3.1 Pregunta de investigación	15
1.3.2 Objetivo General	15
Objetivos Específicos	15
<i>Capítulo 2</i>	16
<i>2. Antecedentes Teórico-Empíricos</i>	17
2.1 Trastorno Espectro Autista	17
2.2 Funciones ejecutivas.....	22
2.3 Modelo de Funciones Ejecutivas.....	24
2.4 Trastorno Espectro Autista y funciones ejecutivas.....	30
2.5 Estimulación de las FE en el contexto familiar	34
<i>Capítulo 3</i>	37
<i>3. Método</i>	38

3.1 Antecedentes generales de la propuesta: Modelo de fidelidad de la implementación	38
 Criterios de inclusión.....	39
 Criterios de exclusión.....	39
 Criterios de inclusión	40
 Criterios de exclusión	41
 Conclusiones.....	47
 Limitaciones	47
 Proyecciones.....	48
<i>Capítulo 4.....</i>	49
<i>CARTA GANNT.....</i>	136

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mi hija, quien ha sido desde el primer día la razón más profunda de este camino. Ella es mi motor, mi inspiración y la fuerza que me impulsó a no rendirme cuando el cansancio, las dudas o las dificultades parecían más grandes que yo. Cada noche de estudio, cada trabajo entregado y cada desafío enfrentado tuvieron siempre su nombre en mi corazón. Su amor y su sola existencia me motivan a superarme día a día, a crecer y a convertirme en una mejor profesional y, sobre todo, en una mejor persona. Este logro también es suyo. En segundo lugar, agradezco con todo mi corazón a mi madre y a mi hermana, quienes han sido pilares fundamentales en mi vida y en este proceso. A mi madre, gracias por su apoyo incondicional, por su paciencia infinita y, especialmente, por acompañarme cuidando a mi hija para que yo pudiera asistir a clases, estudiar y avanzar en esta meta. Su entrega silenciosa y su amor constante fueron el sostén que me permitió continuar incluso en los momentos más exigentes. A mi hermana, gracias por ser mi compañera incondicional, mi apoyo emocional y mi refugio en los días difíciles. Gracias por escucharme, por animarme cuando las fuerzas flaqueaban, por celebrar cada pequeño logro y por recordarme siempre de lo que soy capaz. Su presencia firme, su confianza en mí y su cariño permanente han sido un impulso fundamental para no rendirme. Este logro también es suyo, porque en cada paso que di, ustedes caminaron conmigo.

Finalmente, agradezco profundamente a las profesoras que estuvieron presentes a lo largo de mi formación académica. En los momentos en que enfrenté dificultades personales y académicas, su comprensión, orientación y palabras de aliento fueron fundamentales para continuar. Más allá de los contenidos y aprendizajes, me enseñaron con su ejemplo el verdadero significado de la vocación, la empatía y el compromiso profesional. Gracias por creer en mis capacidades y por acompañarme en este proceso de crecimiento.

Rocio Fernanda Abad Muñoz.

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la sabiduría, la fuerza y la perseverancia necesarias para enfrentar cada desafío y guiarme hasta cumplir esta meta tan importante en mi vida. A mi madre, Yesica, mi mayor inspiración y el pilar fundamental de este logro. Gracias por tu amor infinito, por tu apoyo incondicional y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Gracias por cada consejo, por cada palabra de ánimo y por enseñarme que con esfuerzo y humildad todo se puede alcanzar. Nunca olvidaré aquellas noches de estudio

en las que madrugabas conmigo solo para acompañarme. Este logro es tan tuyo como mío.

A mi hermana Yaritza, por estar siempre a mi lado, pendiente de cada detalle. Gracias por tu disposición constante para ayudarme, por apoyarme en trabajos y tareas, y por darme ánimo cuando sentía que la meta estaba demasiado lejos.

A mi pololo Franco, mi compañero incondicional durante estos cinco años de estudio. Gracias por tu paciencia, por tu amor y por tu apoyo diario. Por motivarme cuando el cansancio me vencía, por ir a buscarme cuando no tenía cómo regresar a casa y por acompañarme a cada lugar donde necesitaba conseguir materiales. Gracias por creer en mí, por sostenerme en los momentos de duda y por recordarme siempre que era capaz. Tu apoyo fue parte fundamental de este proceso.

Finalmente, agradezco a toda mi familia, quienes de una u otra manera estuvieron siempre presentes, apoyándome, alentándome y confiando en mí.

Yuzett Alejandra Rivera Ceballos

Hoy miro hacia atrás y solo puedo sentir gratitud.

Gracias a Dios, por sostenerme cuando sentí que no podía más, por darme fuerza en los momentos de cansancio y por iluminar mi camino durante estos cinco años que no fueron fáciles, pero sí profundamente transformadores.

A mi hijo, mi mayor motor y mi razón. Gracias por ser tan apañador, por tu paciencia infinita, por tus abrazos en los días largos y por entender, incluso sin palabras, todo lo que este proceso significaba. Cada logro mío también es tuyo. Eres mi orgullo más grande y mi impulso constante para seguir creciendo.

A mí, por no rendirme. Por la garra, por las lágrimas silenciosas, por estudiar cuando el sueño pesaba y por seguir adelante aun cuando dudaba. Hoy me abrazo con orgullo, porque sé cuánto me costó llegar hasta aquí.

Y a mi familia y amistades, gracias por estar. Por acompañarme en estos cinco años de universidad, por escucharme, por apoyarme, por darme ánimo cuando lo necesitaba y por

celebrar cada pequeño avance. Su amor fue mi red de contención y mi fuerza en los días difíciles.

Este logro no lleva solo mi nombre, lleva el amor, la fe y el apoyo de todos ustedes.

Ingrid Roxana San Martin Valencia.

Resumen

El desarrollo de las funciones ejecutivas es clave en la infancia, ya que favorece la autorregulación, el aprendizaje y la adaptación socioemocional. En niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, se han identificado dificultades en el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, las cuales impactan en el desempeño escolar y cotidiano. Esta tesis tiene como objetivo diseñar un taller presencial dirigido a familias de niños y niñas entre seis y ocho años con TEA nivel 1, orientado a fortalecer las funciones ejecutivas mediante estrategias prácticas para el hogar. La propuesta se sustenta en el modelo de Miyake et al. (2000) y en el enfoque de fidelidad de la implementación.

En este marco, la presente investigación se adscribe a la Modalidad 3, Submodalidad B, orientada al diseño de talleres formativos rigurosos y sistematizados para fortalecer las prácticas parentales en el desarrollo de FE en niñas y niños con TEA nivel 1.

Palabras clave: funciones ejecutivas, trastorno espectro autista, fidelidad de la implementación.

Abstract

The development of executive functions is essential in childhood, as it supports self-regulation, learning, and socio-emotional adaptation. Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) level 1 often present difficulties in inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility, which affect academic performance and daily functioning. This thesis aims to design a face-to-face workshop for families of children aged six to eight with ASD level 1, focused on strengthening executive functions through practical home-based strategies. The proposal is grounded in Miyake et al.'s (2000) executive function model and the implementation fidelity framework, ensuring methodological coherence and quality.

Keywords: executive functions, autism spectrum disorder, implementation fidelity.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema, Justificación, Propuesta de Investigación

1.1 Planteamiento del problema

El desarrollo de las funciones ejecutivas – en adelante FE –, particularmente el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, constituye un eje central en la infancia temprana y media. Estas habilidades permiten a los niños y niñas autorregular su conducta, controlar impulsos, mantener y manipular información relevante, planificar acciones, adaptar respuestas a contextos cambiantes y sostener aprendizajes significativos en la escuela. La literatura especializada ha reportado que entre los seis y ocho años se produce un periodo de consolidación crítica de estas funciones, el cual influye directamente en la adquisición de competencias académicas y en la regulación socioemocional (Devine et al., 2016; Zelazo et al., 2016). En consecuencia, la estimulación oportuna y adecuada de las funciones ejecutivas se configura como un factor protector que favorece la adaptación escolar y el bienestar integral infantil.

En el caso de niños y niñas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista – en adelante TEA –, la investigación muestra dificultades significativas en distintos componentes de las funciones ejecutivas. En particular se observan limitaciones en el control inhibitorio que se manifiestan en dificultades para inhibir respuestas impulsivas y regular la conducta; en la memoria de trabajo, evidenciadas en problemas para mantener y utilizar instrucciones, secuencias o información relevante durante la ejecución de tareas; y en la flexibilidad cognitiva, reflejadas en la rigidez conductual y la dificultad para adaptarse a cambios o transferir aprendizajes a contextos nuevos. Estas dificultades impactan negativamente en el desempeño académico, la interacción con

pares y el desarrollo de la autonomía personal (Demetriou et al., 2018; Pasqualotto et al., 2021).

Si bien existen intervenciones dirigidas a potenciar las funciones ejecutivas en esta población, la mayoría se ha implementado en contextos clínicos o escolares, enfocándose en los niños y niñas sin un diseño explícito que otorgue un rol activo a las familias como mediadoras de la estimulación cognitiva de estas FE (Diamond & Ling, 2016; Pasqualotto et al., 2021; Valenzuela-Diaz et al., 2025)

Lo anterior es preocupante, dado que la familia constituye el primer y más influyente contexto de aprendizaje: madres, padres y tutores cumplen funciones centrales en la construcción de habilidades cognitivas a través de interacciones cotidianas, prácticas de andamiaje y apoyo socioemocional, lo que predice mejores resultados académicos y socioemocionales (Bernal-Ruiz et al., 2021; Devine et al., 2016) En este sentido, la formación de las familias en estrategias específicas de estimulación de las funciones ejecutivas: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva podría compensar en parte las dificultades asociadas al Trastorno Espectro Autista y otorgar mayor sostenibilidad a los aprendizajes de los estudiantes en la escuela.

En esta línea, la escuela adquiere un papel fundamental no solo como espacio de formación de los estudiantes, sino también como agente formador de las familias. Investigaciones recientes han mostrado que las actitudes positivas hacia la inclusión y los beneficios percibidos por las familias en escuelas con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dependen en gran medida del trabajo colaborativo entre escuela y familia, lo cual promueve aprendizajes significativos y mejora las oportunidades de

participación e inclusión (Simón et al., 2023). Un abordaje formativo que considere a la familia como co-agente en la estimulación de las funciones ejecutivas permitiría articular esfuerzos entre hogar y escuela, aumentando la coherencia y efectividad de las intervenciones (Gentil-Gutiérrez et al., 2022).

No obstante, la evidencia muestra un vacío en el diseño e implementación de talleres formativos dirigidos a familias de niños y niñas con TEA nivel 1 que aborden de manera sistemática el fortalecimiento del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Aunque se reconoce la influencia del entorno familiar y escolar en el fortalecimiento de estas habilidades (Gentil-Gutiérrez et al., 2022), la mayoría de las iniciativas existentes se centran en propuestas generales de parentalidad positiva o en la colaboración escuela-familia sin incorporar un abordaje sistemático de las funciones ejecutivas (Gentil-Gutiérrez et al., 2022). En este sentido, la participación activa de las familias se ha asociado con mejores resultados académicos y socioemocionales en estudiantes con TEA (Bernal-Ruiz et al., 2021). Este panorama justifica la pertinencia de diseñar una propuesta formativa presencial que, basada en metodologías activas como el juego estructurado y la actividad física, fortalezca la capacidad de las familias para estimular las funciones ejecutivas y potencie la coherencia entre hogar y escuela.

1.2 Justificación

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye en contextos sociales mediados por la interacción con adultos significativos, quienes actúan como guía en la zona de desarrollo próximo. Esta mediación permite que los niños y niñas transiten desde lo que pueden hacer con ayuda hacia aquello que logran realizar de forma autónoma. Bajo esta perspectiva, la participación activa de la familia resulta esencial para el desarrollo de las funciones ejecutivas, particularmente durante la etapa escolar. Sin embargo, la familia con frecuencia carece de herramientas específicas para estimular dichas funciones, lo que conlleva a que manifestaciones de sus hijos/as como la impulsividad o la desregulación emocional sean interpretadas exclusivamente como problemas de comportamiento, cuando en realidad podrían reflejar un desarrollo limitado de las FE.

Esta limitación resulta especialmente relevante si se considera que los niños y niñas con TEA nivel 1 suelen presentar desafíos en FE como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, habilidades fundamentales para su desempeño académico y social. En este sentido, disponer de un recurso formativo que oriente a las familias en la implementación de estrategias efectivas vinculadas al desarrollo de estas FE, representa una medida preventiva y de apoyo, que puede incidir positivamente en la calidad de interacciones tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

1.3. Planteamiento de pregunta de investigación y objetivo general y objetivos específicos

1.3.1 Pregunta de investigación

¿Qué elementos debe considerar el diseño de un taller estructurado dirigido a familias para promover su participación en el hogar, orientada al apoyo del desarrollo de funciones ejecutivas en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista nivel 1, entre 6 y 8 años?

1.3.2 Objetivo General

Diseñar un taller presencial estructurado dirigido a familias, orientado a promover su participación en el hogar mediante estrategias prácticas y contextualizadas, destinadas al apoyo del desarrollo de funciones ejecutivas en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista nivel 1, entre 6 y 8 años.

Objetivos Específicos

-Identificar los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de funciones ejecutivas en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista nivel 1, así como el rol de la familia en contextos de intervención en el hogar.

-Definir los componentes estructurales del taller dirigido a familias, considerando los principios del modelo de fidelidad de la implementación y su aplicación en contextos familiares.

-Elaborar un protocolo de implementación del taller dirigido a facilitadores, que describa orientaciones metodológicas, contenidos, y criterios de fidelidad para su futura aplicación.

-Diseñar una propuesta de taller estructurado, organizada en sesiones teóricas y prácticas, que integre estrategias orientadas al apoyo del desarrollo de funciones ejecutivas en el hogar.

Capítulo 2

Marco Teórico Referencial

2. Antecedentes Teórico-Empíricos

2.1 Trastorno Espectro Autista

En los últimos años, la conceptualización del Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) ha experimentado una evolución significativa. Actualmente se define como un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en diversos contextos, así como por la manifestación de patrones restringidos y repetitivos de conducta, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2022)

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM –5 TR (American Psychiatric Association, 2022) los déficits asociados abarcan alteraciones en la reciprocidad socioemocional, en las conductas comunicativas no verbales empleadas para la interacción social, y en las habilidades necesarias para establecer, mantener y comprender relaciones interpersonales.

En cuanto a la prevalencia del TEA esta ha mostrado un aumento sostenido en las últimas décadas, tanto a nivel internacional como nacional, fenómeno atribuido a una mayor precisión en los diagnósticos y a la ampliación de los criterios clínicos (Zañartu & Chávez-Castillo, 2025). A nivel global, una reciente revisión cuantitativa estimó que aproximadamente el 1 % de la población infantil presenta TEA, con variaciones regionales que se sitúan entre 0,4 % y 1,5 %, siendo América del Norte y Europa las zonas con mayor reporte (Santomauro et al., 2025).

En Chile, estudios recientes basados en registros escolares han estimado una prevalencia estandarizada del 0,46 % en estudiantes de 6 a 18 años, mientras que,

mediante modelamiento bayesiano —técnica estadística avanzada que integra múltiples fuentes de información y ajusta proyecciones en contextos con datos limitados —, la cifra nacional se eleva a 1,31 %, lo que refuerza la necesidad de políticas y prácticas educativas inclusivas que respondan a los desafíos que enfrenta esta población (López-Espejo, 2025).

Actualmente, se reconocen cinco criterios para confirmar el diagnóstico de TEA, cada criterio describe dimensiones específicas de funcionamiento social, comunicativo y conductual. A continuación, se describe cada criterio y dimensión.

Tabla 1

Criterios para diagnóstico TEA

ID	Criterio	Dimensión
a	Déficits persistentes en la comunicación social e interacción	Dificultad persistente en la comunicación y la interacción social en diversos contextos, afectación en la reciprocidad socioemocional, uso de conductas comunicativas no verbales y alteración en la capacidad para desarrollar y comprender relaciones con otras personas.
b	Patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades	Presencia de movimientos motores estereotipados, uso de objetos o habla (por ejemplo estereotipias motoras simples, alinear juguetes, ecolalia); insistencia en la uniformidad, con una adherencia

	<p>inflexible a rutinas o patrones ritualizados de comportamiento, ya sea verbal o no verbal; intereses altamente restringidos y fijados (por ejemplo, fuerte apego a determinados objetos); así como una hiper o hiporreactividad a estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno.</p>
c	<p>Inicio temprano de síntomas</p> <p>Los síntomas deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo, aunque su manifestación pueda volverse más evidente a medida que aumentan las demandas sociales.</p>
d	<p>Impacto funcional significativo</p> <p>Los síntomas deben generar un deterioro clínicamente significativo en el funcionamiento social, académico, ocupacional o vida cotidiana, impactando directamente la calidad de vida de la persona.</p>
e	<p>Criterio de exclusión</p> <p>Los síntomas observados no deben explicarse mejor por la presencia de otro diagnóstico, ya que pueden implicar limitaciones en el lenguaje, comunicación e interacción social, pero estas dificultades, en ausencia de patrones propios del TEA, no justifican por sí mismas dicho diagnóstico.</p>

Nota. Adaptado de DSM-5-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

Es pertinente destacar que además de los criterios diagnósticos, el DSM-5 TR (American Psychiatric Association, 2022) establece la clasificación de los niveles de apoyo, actuando como una guía clínica cuyo propósito es precisar la magnitud del impacto de los síntomas y por consiguiente orientar la planificación de intervenciones educativas, clínicas y familiares.

Los niveles de apoyo se clasifican en: Nivel 1 “Requiere apoyo”, Nivel 2 “Requiere apoyo sustancial” y Nivel 3 “Requiere un apoyo muy sustancial”. Para fines de este proyecto es de interés profundizar en el nivel 1 de apoyo. Dicho nivel corresponde al grado más leve dentro del espectro autista, se caracteriza por dificultades que, si bien no impiden la comunicación funcional o la participación en contextos escolares y familiares, sí afectan la flexibilidad de pensamiento, la regulación emocional y la interpretación de claves sociales sutiles. Los niños y niñas en este nivel suelen presentar un lenguaje formalmente adecuado, pero con limitaciones en el uso pragmático, problemas para seguir normas sociales implícitas y una marcada necesidad de rutinas estables (Lord et al., 2018). Asimismo, tienden a presentar dificultades en la planificación, organización y adaptación a cambios inesperados, aspectos directamente relacionados con el funcionamiento ejecutivo (Demetriou et al., 2018). Estas características hacen que el nivel 1 sea especialmente relevante para intervenciones dirigidas al desarrollo de funciones ejecutivas, ya que, al presentar mayores niveles de autonomía y habilidades comunicativas que otros niveles del espectro, las familias

pueden implementar estrategias en el hogar con mayor consistencia y eficacia (Duncan et al., 2022).

Más allá de la definición actualizada del diagnóstico, diversos estudios recientes evidencian que los/as estudiantes con esta condición presentan dificultades significativas en procesos centrales de las funciones ejecutivas particularmente como el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Pasqualotto et al., 2021). Dichas limitaciones impactan directamente en la autorregulación, la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, el manejo de información y la resolución flexible de problemas, lo que a su vez afecta la interacción social y el desarrollo de aprendizajes escolares (Demetriou et al., 2019).

En el ámbito escolar, estas limitaciones se traducen en obstáculos para seguir instrucciones, organizar secuencias de tareas y enfrentar situaciones de frustración, lo que incide tanto en el rendimiento académico como en la convivencia. Frente a esto, el desarrollo de las funciones ejecutivas en esta población se vuelve una prioridad.

Dicha relevancia se fundamenta no solo en la evidencia científica, sino también en los lineamientos normativos y pedagógicos que orientan la educación inclusiva en Chile. La Ley N.º 20.422 establece el derecho a la igualdad de oportunidades y la plena participación de las personas en situación de discapacidad, reconociendo la importancia de generar apoyos específicos que favorezcan su autonomía y calidad de vida (Ley N.º 20.422, 2010). Por su parte, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporciona un marco pedagógico que fomenta múltiples formas de representación,

expresión y participación, asegurando que los estudiantes con TEA tengan acceso y se beneficien de experiencias educativas significativas.

En la enseñanza básica, donde aumentan las demandas cognitivas y sociales, los niños y niñas con TEA suelen presentar mayores dificultades para adaptarse a cambios de rutinas, sostener la atención en tareas escolares prolongadas, comprender normas implícitas de convivencia y establecer interacciones sociales recíprocas (Demetriou et al., 2019). Tales condiciones repercuten en su aprendizaje, en la construcción de vínculos con sus pares y en la participación plena en la vida escolar, lo que refuerza la necesidad de implementar apoyos pedagógicos y familiares focalizados en el desarrollo de funciones ejecutivas clave (Duncan et al., 2022).

2.2 Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas (FE) constituyen un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que permiten orientar la conducta hacia metas específicas mediante la regulación de la atención, las emociones y el pensamiento (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Diamond, 2013). Diversos autores han destacado que las FE operan como un sistema de control que posibilita la autorregulación, la planificación, la toma de decisiones y la inhibición de respuestas automáticas, aspectos esenciales para el aprendizaje y la adaptación en contextos escolares y familiares. (Diamond, 2013). Desde la neuropsicología, se reconoce que estas funciones se sustentan principalmente en la corteza prefrontal, ubicada en los lóbulos frontales del sistema nervioso central, considerada una estructura superior encargada de coordinar y regular otros procesos cognitivos. Esta región cerebral permite integrar información anticipar consecuencias,

regular la conducta y seleccionar respuestas ajustadas al contexto siendo clave para el funcionamiento adaptativo (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013)

En este sentido, las FE intervienen directamente en la toma de decisiones, al permitir inhibir respuestas impulsivas y evaluar distintas alternativas de acción, así como en la memoria de trabajo, que posibilita mantener y manipular información de manera activa para guiar la conducta y aprender a partir de experiencias previas (Diamond, 2013). Estas funciones también favorecen el recuerdo funcional de experiencias pasadas, ya que permiten utilizar aprendizajes previos para anticipar situaciones futuras y regular la conducta en función de las demandas del entorno (Best & Miller, 2010). En consecuencia, las FE se convierten en un eje central para el desarrollo infantil, al impactar directamente en la autorregulación emocional, la convivencia y la participación en la vida cotidiana.

El desarrollo de estas funciones representa un componente esencial en la maduración cognitiva durante la infancia, pues permite que los individuos actúen de manera planificada y flexible frente a los desafíos de su entorno. En el ámbito educativo, las FE favorecen que los estudiantes dirijan su comportamiento hacia objetivos concretos, focalicen la atención en una tarea y regulen sus impulsos en situaciones de aprendizaje (Diamond & Lee, 2011). Asimismo, contribuyen a la inhibición de pensamientos automáticos (Garon et al., 2008), a la resolución de problemas y al seguimiento de reglas, lo cual resulta indispensable para sostener la atención en el aula y alcanzar el éxito escolar (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007). De este modo, las FE influyen de manera transversal en distintas áreas del rendimiento académico (Duncan et al., 2007;

Samuels et al., 2016).

En el caso de niños, niñas y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista nivel 1, la evidencia científica ha identificado diferencias en el funcionamiento ejecutivo en comparación con personas que no presentan esta condición. Diversos estudios reportan un menor control inhibitorio, dificultades en la actualización y manipulación de la información en la memoria de trabajo y una menor flexibilidad cognitiva, lo que se traduce en dificultades para anticipar consecuencias, adaptarse a cambios y regular la conducta de manera autónoma (Demetriou et al., 2018; Pasqualotto et al., 2021). Estas diferencias no implican la ausencia de las funciones ejecutivas, sino un funcionamiento menos eficiente y menos integrado, que requiere mayores apoyos contextuales para su desarrollo y generalización en la vida cotidiana.

Finalmente, la literatura científica ha señalado que la primera infancia constituye un periodo privilegiado para fortalecer las FE, dado el rápido desarrollo cerebral, la alta plasticidad y receptividad a la estimulación del entorno que caracteriza esta etapa (Best & Miller, 2010; Zelazo et al., 2016). La estimulación sistemática de las FE favorece competencias clave para el ámbito escolar, como la autorregulación conductual, la atención sostenida, la adaptación a cambios y la planificación de acciones orientadas a metas todas ellas fundamentales para el aprendizaje y la participación plena en la vida escolar.

2.3 Modelo de Funciones Ejecutivas

Para estructurar el diseño de la presente propuesta se utilizará el modelo de funciones ejecutivas propuesto por Miyake et al.(2000). Este modelo plantea que las FE constituyen,

a la vez, componentes diferenciados y procesos interdependientes, organizados en tres funciones básicas: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. En conjunto, estos procesos interactúan para posibilitar el desarrollo de habilidades ejecutivas de orden superior como la planificación, la organización, la resolución de problemas y el razonamiento.

El aporte fundamental de Miyake et al.(2000) radica en demostrar que las funciones ejecutivas presentan un carácter unitario por la existencia de un componente común pero también diverso, ya que cada función se expresa a través de procesos específicos. Para establecer esta estructura, los autores emplearon análisis factorial confirmatorio y un enfoque basado en variables latentes, superando la tradicional “impureza” de las tareas y aislando con mayor precisión los tres procesos centrales. Este modelo ha sido clave para orientar investigaciones posteriores interesadas en comprender cómo se organizan y desarrollan las funciones ejecutivas en la infancia. En esta línea, Lehto et al. (2003) replicaron el modelo en población infantil, evidenciando que los tres procesos también pueden distinguirse en niños, aunque con un grado de diferenciación que continúa madurando a lo largo del desarrollo. Este hallazgo confirma que la configuración de estos tres componentes no solo se observa en adultos universitarios, población analizada por Miyake et al.(2000), sino también en edades tempranas, fortaleciendo así la validez evolutiva del modelo.

Estudios recientes coinciden en que las funciones ejecutivas no deben entenderse como un bloque único, sino como un conjunto de procesos que se relacionan entre sí y que siguen trayectorias de desarrollo particulares. Según Souissi et al. (2022) , evaluar estos

procesos en la infancia permite reconocer con mayor claridad qué habilidades como la inhibición, la memoria de trabajo o la flexibilidad cognitiva presentan dificultades y cómo estas impactan en el rendimiento escolar y en la vida cotidiana. De manera complementaria, Doebel y Muller (2023) sostienen que comprender las funciones ejecutivas como procesos múltiples y modulados por el contexto es fundamental para orientar la investigación y la práctica educativa hacia intervenciones más ajustadas a las características de cada niño o niña.

Diamond (2013) amplió el modelo de Miyake al plantear que estas tres funciones fundamentales constituyen la base para habilidades de orden superior, tales como la metacognición, la autorregulación emocional y la toma de decisiones complejas. Esta perspectiva ha permitido situar el modelo no solo en el ámbito cognitivo, sino también en el desarrollo socioemocional infantil, proporcionando un marco robusto para comprender cómo las funciones ejecutivas sustentan aprendizajes, comportamientos adaptativos y competencias transversales relevantes para el desempeño académico y la vida cotidiana.

En investigaciones internacionales, el modelo de Miyake et al. (2000) ha sido aplicado en la evaluación neuropsicológica de niños con TEA en estudios sobre predictores del rendimiento académico en lectura y matemáticas, y en programas de entrenamiento cognitivo orientados a la autorregulación escolar. Estos usos muestran su relevancia tanto en la investigación como en la práctica educativa, consolidándolo como un referente para comprender y potenciar el desarrollo infantil (Ceruti et al., 2024; Liu et al., 2024).

En síntesis, la integración del enfoque empírico de Miyake et al. (2000), la evidencia evolutiva aportada por Lehto et al. (2003) y la ampliación conceptual propuesta por

Diamond (2013) conforman un marco teórico sólido y pertinente para la presente investigación. Este modelo permite comprender el funcionamiento ejecutivo como un sistema compuesto por procesos interdependientes con un impacto transversal en el aprendizaje, la autorregulación y la participación en la vida cotidiana de niños y niñas.

En el contexto del presente estudio, el foco en el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva se justifica porque estas FE han sido identificadas de manera consistente como las más comprometidas en niños y niñas con TEA.

De este modo, este estudio se centrará en tres FE en particular: (A) control inhibitorio, (b) memoria de trabajo y (c) flexibilidad cognitiva. La selección de estas funciones responde a su relevancia teórica, su aplicabilidad en contextos educativos y la evidencia empírica que respalda su impacto en el desempeño cotidiano de niños y niñas durante la infancia. A continuación, se describen las tres FE seleccionadas.

(a) Control Inhibitorio: se refiere a la capacidad de suprimir respuestas impulsivas, pensamientos intrusivos o conductas dominantes, que no resultan adecuadas en un contexto determinado, permitiendo a las personas actuar de manera reflexiva frente a estímulos internos o externos de su entorno (Donovan, 2021; Diamond, 2013). Esta FE posibilita regular la atención, la cognición y el comportamiento, favoreciendo la adaptación a las demandas escolares y sociales.

Según Diamond (2013) esta habilidad implica orientar la atención, los pensamientos, las emociones y la conducta hacia lo más pertinente, incluso cuando existe una fuerte inclinación hacia otra respuesta. Un ejemplo cotidiano es cuando un niño desea interrumpir durante una clase, pero se contiene logrando esperar su turno, demostrando

así su capacidad de autocontrol (Donovan, 2021). En la infancia, el control inhibitorio cumple un papel fundamental al facilitar tanto el control atencional (mantener el foco y resistir distracciones), la inhibición cognitiva (suprimir pensamientos o recuerdos irrelevantes) y el autocontrol conductual (resistir tentaciones). Best & Miller, (2010) señalan que esta habilidad se desarrolla de manera acelerada durante la niñez, constituyendo un eje central en la maduración de las funciones ejecutivas y en su influencia sobre el aprendizaje y la autorregulación. De manera complementaria, la revisión y meta-análisis realizada por Cortés Pascual et al. (2019) confirma que las funciones ejecutivas incluido el control inhibitorio son predictores del rendimiento académico en educación primaria, reforzando la idea de que estas habilidades son determinantes en el desempeño escolar y en la adaptación socioemocional de los niños.

(b) Memoria de trabajo: Es considerada una de las FE centrales y se define como la capacidad de mantener y manipular información de forma temporal con el fin de guiar la conducta, resolver problemas y afrontar las demandas cognitivas del entorno inmediato (Diamond, 2013; Saeteros & Rodas, 2021). Best y Miller (2010), señalan que esta función experimenta un desarrollo significativo durante la niñez, coincidiendo con el incremento de las demandas escolares y sociales. En esta misma línea, Cortés et al. (2019) destacan que constituye un predictor fundamental del rendimiento académico, particularmente en áreas como la comprensión lectora y las matemáticas, al facilitar la integración de conocimientos previos con nueva información. Diamond (2013) añade que la memoria de trabajo implica más que retener información de manera temporal, ya

que requiere actualizarla y reorganizarla continuamente, lo que favorece tanto la flexibilidad cognitiva como la autorregulación.

El adecuado desarrollo de la memoria de trabajo durante la infancia se relaciona con mejores logros escolares y con una mayor capacidad de adaptación en la interacción social (Cortés et al., 2019; Diamond, 2013). Por ejemplo, los niños que poseen una memoria de trabajo eficiente tienden a obtener mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas y a adaptarse mejor a contextos sociales nuevos. Cuando esta habilidad es limitada, pueden surgir dificultades en el aprendizaje y en la construcción de vínculos interpersonales (Hernández-Suárez, 2021). También resulta fundamental para actividades cotidianas que requieren manejar múltiples tareas simultáneamente. Un ejemplo práctico es cuando una persona prepara una comida siguiendo instrucciones y, al mismo tiempo, sostiene una conversación telefónica, debiendo recordar tanto los pasos de la receta como la información del diálogo de la llamada. Esta habilidad para procesar diversas fuentes de información se vuelve indispensable en un entorno cada vez más complejo (Diamond, 2013; Saeteros & Rodas, 2021)

(c) Flexibilidad Cognitiva: Se entiende como la capacidad de adaptar los pensamientos y conductas frente a situaciones cambiantes, lo que permite reajustar estrategias cuando algo no resulta como se espera y generar respuestas alternativas. Según Bernal-Ruiz et al. (2021), es un componente esencial del funcionamiento ejecutivo en la infancia, que permite ajustar conductas y estructurar ideas en contextos dinámicos como el escolar. Diamond (2013) plantea que la flexibilidad cognitiva consiste en la capacidad de modificar la forma de pensar y actuar frente a nuevas

exigencias del entorno, lo que requiere dejar de lado respuestas previamente aprendidas y utilizar la memoria de trabajo para incorporar información distinta.

Davidson et al. (2006) sostienen que la flexibilidad cognitiva se desarrolla más tardíamente que otras FE, dado que su consolidación requiere previamente el fortalecimiento del control inhibitorio y la memoria de trabajo. En el ámbito escolar la flexibilidad cognitiva es la que permite al individuo generar conductas mejoradas y adaptativas, transitar entre distintas actividades, modificar rutinas establecidas, aprendizaje a partir del error, elaborar estrategias y alternativas, así como ofrecer soluciones ante situaciones nuevas. Según Cascango et al. (2020), esta habilidad se refleja en la posibilidad de pasar de una operación matemática a otra, como cambiar entre sumas y restas, o de diferenciar distintos tipos de estímulos, por ejemplo, números frente a letras, lo cual resulta clave en los procesos de aprendizaje escolar.

2.4 Trastorno Espectro Autista y funciones ejecutivas

En la última década la investigación sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños con Trastorno del Espectro Autista ha experimentado un evidente incremento (Zheng et al., 2024; Alsaedi, 2025). En esta línea, investigaciones recientes señalan que los niños y niñas con TEA muestran déficits significativos en el desarrollo de las funciones ejecutivas respecto de sus pares neurotípicos, lo que se relaciona con mayores retos en la autorregulación, la atención sostenida y la interacción social en el contexto escolar (Gentil-Gutiérrez et al., 2022).

Como consecuencia de lo anterior, se han diseñado programas orientados a estimular funciones ejecutivas específicas, entre ellas el control inhibitorio, la memoria de trabajo

y la flexibilidad cognitiva (Best & Miller, 2010; Zelazo et al., 2016). A continuación, se presenta evidencia empírica del comportamiento de estas funciones ejecutivas en niño y niñas con autismo con nivel de apoyo 1.

Respecto al control inhibitorio, en niños con TEA nivel 1, suele estar comprometido, manifestándose en dificultades para frenar conductas repetitivas o intereses restringidos. Esto puede derivar en respuestas impulsivas poco ajustadas al contexto escolar y social, afectando la regulación emocional y la interacción con pares. Estudios recientes muestran que el control inhibitorio es una de las funciones más alteradas en el espectro autista, lo que se relaciona con la persistencia de conductas estereotipadas y la menor capacidad para ajustar la conducta a las demandas del entorno (Demetriou et al., 2019; Tonizzi et al., 2022)

En relación a la memoria de trabajo, en niños con TEA nivel 1, las dificultades se evidencian en tareas escolares que requieren seguir instrucciones múltiples o integrar información nueva con conocimientos previos. Por ejemplo, pueden recordar solo una parte de las consignas dadas por el profesor o perder el hilo de una conversación grupal. Esto se traduce en problemas para comprender textos extensos, resolver problemas matemáticos de varios pasos o mantener la coherencia en la interacción social. Investigaciones experimentales han mostrado que escolares con TEA presentan un desempeño reducido en tareas de memoria de trabajo, especialmente en aquellas que requieren integrar información visual y verbal de manera simultánea (Demetriou et al., 2019; Zacharov et al., 2022) ; Demetriou et al., 2019).

Finalmente, en cuanto a la flexibilidad cognitiva, en niños con TEA nivel 1, suele estar comprometida, manifestándose en resistencia a cambios de rutina, dificultad para aceptar nuevas reglas o problemas para alternar entre tareas. Estas características generan ansiedad frente a modificaciones en las actividades escolares y una marcada tendencia a realizar las cosas siempre de la misma manera. Esto limita la capacidad de aprender a partir del error y de generar soluciones alternativas frente a situaciones novedosas. Estudios recientes han evidenciado que los niños con TEA muestran un menor rendimiento en tareas que requieren cambiar de perspectiva o alternar entre reglas, lo cual refleja una rigidez cognitiva significativa (Gentil-Gutiérrez et al., 2022; Zacharov et al., 2021) ;

Respecto a cómo abordar el nivel descendido de estas funciones ejecutivas, el análisis de la literatura evidencia tres líneas de acción: (1) Estrategias sustentadas en el uso de juegos estructurados (Mashiya, 2021), (2) Programas que integran actividad física con un componente cognitivo (Best, 2010; Diamond & Ling, 2016) y (3) Participación de la familia en el fortalecimiento de las FE (Gentil-Gutiérrez et al., 2022).

El uso de juegos con reglas claras, objetivos definidos y variaciones progresivas se ha consolidado como una estrategia metodológica efectiva para la estimulación de las FE. En esta línea, Panesi y Ferlino (2023) señalan que las actividades lúdicas que implican modificaciones en las reglas y exigen adaptación favorecen de manera conjunta el desarrollo del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Según los docentes participantes, la combinación de desafío cognitivo e interacción

social genera avances más rápidos, especialmente cuando las actividades integran momentos de cooperación y competencia regulada.

Por su parte, la combinación de actividad motora y desafío cognitivo constituye otra estrategia respaldada por la evidencia para estimular las FE. Diversos estudios han mostrado que programas que integran movimiento con demandas cognitivas favorecen el desarrollo del control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, además de incrementar la motivación y el compromiso de los participantes (Best, 2010; Diamond & Ling, 2016). La incorporación de un componente físico también contribuye a responder necesidades sensoriales comunes en niños con TEA, promoviendo su autorregulación y disposición al aprendizaje.

En tercer lugar, la participación de la familia en el fortalecimiento de las FE se ha identificado como un factor determinante para la generalización y transferencia de los aprendizajes a diversos contextos. Conrad et al. (2021), en una revisión sistemática y meta-análisis de intervenciones mediadas por padres en niños y adolescentes con TEA, evidenciaron mejoras significativas en autorregulación y desempeño escolar, destacando actividades estructuradas que favorecían el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. De manera complementaria, Fernández-Cerero, Montenegro-Rueda y López-Meneses (2024) mostraron que la implicación activa de la familia en el proceso educativo de estudiantes con TEA contribuye al progreso en autorregulación y rendimiento académico. Estos hallazgos sugieren que la práctica sistemática en el entorno familiar amplifica y prolonga los beneficios alcanzados en espacios educativos. De manera complementaria, Diamond y Lee (2011) y Altun (2022) señalan que, en

ausencia de práctica en el hogar, las mejoras en FE tienden a disminuir con el tiempo; en contraste, la capacitación y participación familiar favorecen la sostenibilidad de los logros alcanzados. Estos hallazgos respaldan el enfoque de la presente propuesta, que sitúa a la familia como actor central en el proceso formativo.

En consideración a estas características diagnósticas, el diseño del taller se estructura a partir de una lógica metodológica que vincula directamente las dificultades observadas en niños y niñas con TEA nivel I con la selección de las FE trabajadas, la organización de las sesiones y el tipo de actividades propuestas. En primer lugar, el diagnóstico permite identificar patrones específicos de desempeño como rigidez cognitiva, impulsividad y dificultades en la manipulación de información que se corresponden con los componentes del modelo de funciones ejecutivas planteado por Miyake et al. (2000) y corroborado en infancia por Lehto et al. (2003). La participación activa de las familias constituye un componente metodológico central, puesto que permite asegurar la continuidad y la fidelidad de implementación de las estrategias en el entorno cotidiano, favoreciendo la transferencia y sostenibilidad de los aprendizajes logrados (Ouyang et al., 2024; García-Grau et al., 2021). De este modo, el diagnóstico no solo delimita la población objetivo, sino que orienta el contenido, la secuencia y la naturaleza de las actividades del taller, garantizando coherencia entre las necesidades identificadas, los objetivos propuestos y las acciones pedagógicas implementadas.

2.5 Estimulación de las FE en el contexto familiar

Vygotsky (1978) resalta el papel de la familia como mediadora en la zona de desarrollo próximo, dado que la familia orienta y guía la adquisición de estrategias

cognitivas complejas. La evidencia científica ha demostrado que los programas estructurados que involucran activamente a la familia generan mejoras más sostenidas que aquellas intervenciones centradas exclusivamente en el ámbito escolar (Fernández-Cerero, Montenegro-Rueda, & López-Meneses, 2024).

Este hallazgo abre el camino a propuestas como la que se desarrollará en este trabajo, que busca articular la colaboración familia–escuela en la estimulación de las FE, contribuyendo así a la inclusión y el desarrollo integral de los niños y niñas con TEA.

Investigaciones recientes han evidenciado que la interacción entre el contexto escolar y el familiar influye de manera significativa en el desarrollo de funciones ejecutivas, como la planificación y la regulación emocional, favoreciendo la integración educativa de los niños con TEA (Gentil-Gutiérrez et al., 2022). En esta línea, se ha demostrado que la participación activa de los padres en el proceso educativo potencia la generalización de los aprendizajes y refuerza la transferencia de habilidades a diversos escenarios de la vida cotidiana (Fernández-Cerero, Montenegro-Rueda, & López-Meneses, 2024).

En línea con lo anterior, diversos estudios (Altun 2022; Panesi & Ferlino, 2023) confirman que, cuando las familias reciben orientaciones accesibles y adaptadas, los niños y niñas logran aplicarlas en la vida cotidiana, lo que favorece la permanencia y generalización de los aprendizajes. No obstante, en la actualidad persiste una carencia en recursos específicamente diseñados para familias de niños y niñas con TEA, dado que la mayoría de los programas descritos en la literatura se centran en contextos escolares o en estrategias digitales, dejando escaso margen para propuestas prácticas y aplicables en el contexto familiar.

La evidencia reciente demuestra que el acompañamiento de la familia intencionado contribuye a potenciar competencias ejecutivas en edades tempranas. Estrategias como el establecimiento de rutinas consistentes, la práctica de juegos que demandan control de turnos o cambios de reglas, y la creación de un clima emocional seguro favorecen el desarrollo de habilidades como la atención sostenida, la autorregulación conductual y la adaptabilidad social (Panesi & Ferlino, 2023; Torres Pérez et al., 2021).

En el caso de niños y niñas que presentan TEA, el rol mediador de la familia adquiere gran importancia, ya que actúa como factor protector que amplifica los efectos de las intervenciones escolares. En consideración con lo anterior la presente propuesta busca elaborar un taller que permitan a la familia convertirse en agentes de estimulación sistemática de las funciones ejecutivas.

Capítulo 3

Marco Metodológico

3. Método

3.1 Antecedentes generales de la propuesta: Modelo de fidelidad de la implementación

La propuesta de taller se fundamenta en el modelo de fidelidad de la implementación entendido como el grado en que una intervención o programa educativo se aplica conforme a lo planificado, garantizando que los resultados obtenidos son atribuibles al diseño del taller y no a factores externos (Carroll et al., 2007). Este enfoque garantiza validez interna, sostenibilidad y transferibilidad de los aprendizajes hacia el contexto familiar, lo que resulta esencial en intervenciones psicoeducativas dirigidos a padres y madres de niños con TEA (Domitrovich et al., 2019).

Estudios recientes han evidenciado que la fidelidad alcanzada por las familias al aplicar estrategias mediadas se relaciona directamente con mejoras en las habilidades y el desarrollo infantil, lo que refuerza la necesidad de monitorear y acompañar la correcta implementación (Ouyang et al., 2024). El modelo no solo actúa como referente conceptual, sino que estructura de manera explícita las decisiones metodológicas, asegurando coherencia, replicabilidad y calidad. En base a ello, el taller se ha organizado considerando los cuatro criterios fundamentales que propone el modelo: exposición, entrenamiento, calidad y respuesta. A continuación, se describe cada criterio (ver Tabla 2) y en paralelo se presentan las decisiones del taller.

Tabla 2

Definición y componentes de los criterios del modelo de fidelidad a la implementación

Criterio 1: Exposición

Definición	Este criterio considera la definición de la población objetivo y al nivel de participación de las familias y las condiciones contextuales de implementación.
Componentes de criterio	Población objetivo y criterios de elegibilidad. Criterios de inclusión. Criterios de exclusión. Tamaño y composición grupal. Estrategias de convocatoria y retención. Duración, frecuencia y temporalidad. Contexto de implementación y espacios físicos.

Criterio 2: Entrenamiento

Definición	El criterio de entrenamiento constituye un eje central para garantizar la fidelidad de la implementación, ya que abarca tanto el desarrollo de competencias en los participantes como la preparación de los facilitadores y el uso de insumos necesarios para garantizar la calidad del proceso.
Componentes de criterio	Objetivo y competencias parentales a desarrollar. Protocolo de acción y estandarización. Perfil profesional y selección de facilitadores.

Criterio 3: Calidad

Definición	La calidad del taller se garantiza mediante la evaluación sistemática que considera tanto el dominio de los contenidos por parte de los participantes como su percepción sobre la experiencia formativa.
Componentes de criterio	Evaluación de los aprendizajes. Evaluación de la satisfacción.

Criterio 4: Respuesta

Definición	Capacidad de atribuir los efectos observados directamente a la intervención, evitando la influencia de variables externas.
Componentes	Pauta de registro domiciliario.
de criterio	Pauta de observación estructurada.

Nota. Elaboración propia.

3.2 Diseño estructural del taller formativo

A continuación, se presentan las decisiones que configuran el taller a partir del Modelo de Fidelidad a la Implementación. La información se organiza en torno a los 4 criterios de modelo, organizados en 4 tablas informativas.

Tabla 3

Modelo de Fidelidad a la Implementación Criterio 1 “Exposición”

Criterio 1: Exposición	
Población objetivo y criterios de elegibilidad	En este caso, se establece que los participantes serán apoderados/as de establecimientos que cuenten con Programas de Integración Escolar (PIE) y sean madres, padres y/o tutores de niños entre 6 y 8 años con diagnóstico formal de Trastorno del Espectro Autista nivel 1, según criterios DSM-5. El diagnóstico debe haber sido realizado por un profesional competente y contar con documentación que será solicitada durante el proceso de inscripción. Se priorizará la intervención en este nivel, considerando las necesidades y estrategias específicas que requieren niños y niñas con mayor autonomía funcional y menor apoyo requerido. (American Psychiatric Association, 2022; Gardner et al., 2018).
Criterios de inclusión	a) Ser apoderado/a de un establecimiento educacional que cuente con Programa de Integración Escolar.

	<p>b) Ser cuidador principal o secundario de un niño con TEA nivel 1 entre 6-8 años.</p> <p>c) Contar con diagnóstico formal documentado.</p> <p>d) Disponibilidad para asistir a un mínimo del 80% del total de sesiones (8 en total).</p> <p>e) Firmar consentimiento informado. El proceso de firma del consentimiento informado se realizará previo al inicio de la primera sesión.</p> <p>f) Compromiso de aplicar estrategias en el hogar y completar registros semanales.</p>
Criterios de exclusión	<p>(a) familias que se encuentren en proceso diagnóstico sin confirmación.</p> <p>(b) participantes con limitaciones cognitivas o de salud mental severas que impidan la participación activa.</p> <p>(c) familias que no residan de manera estable en la zona geográfica de implementación durante el período del taller</p>
Tamaño y composición grupal	<p>La literatura señala que la participación de más de un adulto por familia en contextos formativos favorece la continuidad de las prácticas y la coherencia educativa entre cuidadores (Sheridan et al., 2019). Asimismo, el modelo requiere de una adecuada definición de los destinatarios y el número de participantes por sesión, ya que esto contribuye a mantener el control de la intervención y su replicabilidad (Domitrovich et al., 2019).</p> <p>Se propone un grupo de entre 5 y 7 familias por sesión, con hasta dos adultos por núcleo familiar, lo que representa un rango aproximado entre 10 y 14 participantes por encuentro. Este n° de participantes asegura un trabajo adecuado para fomentar una interacción significativa y personalizada entre los asistentes y se ajusta a la evidencia que señala que los grupos reducidos</p>

	<p>maximizan la personalización de la experiencia y la fidelidad de la implementación (Durlak & DuPre, 2020). En caso de familias monoparentales, se permitirá la participación de un familiar cercano o red de apoyo significativa que colabore en la crianza del niño/a.</p>
<p>Estrategias de convocatoria y retención</p>	<p>El reclutamiento se realizará al interior de los establecimientos educativos con Programas de Integración Escolar que se quieran adherir al desarrollo del taller.</p> <p>Se implementarán las siguientes estrategias de retención para garantizar la adherencia y minimizar la deserción:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Recordatorios vía WhatsApp 24 horas antes de cada sesión. b) flexibilidad en casos excepcionales mediante sesiones de recuperación individuales; (c) Entrega de material impreso resumido de sesiones perdidas; d) Reconocimiento de asistencia mediante certificación al finalizar el taller.
<p>Duración, frecuencia y temporalidad</p>	<p>La propuesta contempla ocho sesiones presenciales de 90 minutos cada una, realizadas quincenalmente durante un semestre escolar, lo que permite a las familias aplicar las estrategias en el hogar y retroalimentar su implementación, favoreciendo la transferencia de aprendizajes (Fixsen et al., 2009). La elección de ocho sesiones se sustenta en la evidencia que indica que intervenciones de 6 a 10 sesiones equilibran adecuadamente intensidad, factibilidad y adherencia (Diamond & Ling, 2016; Bernal-Ruiz et al., 2021).</p> <ul style="list-style-type: none"> (a) 30 minutos de información conceptual distribuidos a lo largo de la sesión. (b) 60 minutos de actividades prácticas mediante metodologías activas.
<p>Contexto de implementación</p>	<p>La propuesta ha sido diseñada considerando su aplicación en escuelas públicas ya sea de DAEM o SLEP.</p>

y espacios físicos	Se sugiere su realización en espacios del establecimiento educacional que cuenten con condiciones básicas de comodidad, privacidad y equipamiento y que cumpla con criterios de accesibilidad universal. Al tratarse de una propuesta transferible, el lugar específico será definido por cada equipo implementador según las características del contexto educativo.
--------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Modelo de Fidelidad a la Implementación Criterio 2 “Entrenamiento”

Criterio 2: Entrenamiento	
Objetivo y competencias parentales a desarrollar	<p>Fortalecer las capacidades parentales, permitiendo que las familias se conviertan en agentes activos en el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus hijos e hijas que presentan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista nivel 1. Entre las competencias específicas a desarrollar se incluyen:</p> <p style="margin-left: 40px;">a. Comprensión conceptual de las funciones ejecutivas: Conocimiento general y accesible sobre qué es el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, y cómo estas funciones se manifiestan en la vida cotidiana de los niños y niñas con TEA nivel 1.</p> <p style="margin-left: 40px;">b. Identificación de oportunidades de intervención: Capacidad para reconocer situaciones cotidianas del hogar susceptibles de ser transformadas en oportunidades de estimulación de funciones ejecutivas.</p>

	<p>c. Aplicación de estrategias prácticas: Conocimiento de técnicas basadas en evidencia para estimular cada función ejecutiva de manera diferenciada según las características individuales del niño/a.</p> <p>d. Registro sistemático del progreso: Habilidad para documentar las conductas y avances observados mediante pautas estructuradas.</p> <p>e. Autorregulación emocional parental: Desarrollo de estrategias de manejo del estrés parental.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Protocolo de acción y estandarización	<p>Para asegurar la estandarización y replicabilidad del taller, se elaborará un protocolo de acción que detalle los objetivos de cada sesión, contenidos a abordar, estrategias pedagógicas recomendadas, recursos necesarios y criterios de evaluación. Este protocolo servirá como guía práctica para los facilitadores, promoviendo una implementación coherente y de calidad</p>
---------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Perfil profesional y selección de facilitadores	<p>Se espera que los facilitadores cumplan con el siguiente perfil profesional:</p> <p>Título profesional en Educación Diferencial.</p> <p>Mínimo 2 años de experiencia laboral en estudiantes con Trastorno Espectro Autista.</p> <p>Habilidades de facilitación grupal y dominio de dinámicas participativas.</p> <p>Cada grupo de participantes será facilitado por dos profesionales. Esta estructura permite mejor manejo grupal y modelamiento de trabajo colaborativo. Se espera que el facilitador principal lidere la sesión y el co-facilitador apoye con registro de observaciones, distribución de materiales, atención a consultas individuales y manejo de situaciones emergentes. Los insumos necesarios para el desarrollo del taller incluirán material pedagógico organizados por sesión, recursos visuales de apoyo y pautas de retroalimentación.</p>
-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

Modelo de Fidelidad a la Implementación Criterio 3 “Calidad”

Criterio 3: Calidad	
Evaluación de los contenidos	Se realizará mediante instrumentos aplicados en tres momentos claves: al inicio del taller, mediante una evaluación diagnóstica inicial orientada a identificar conocimientos previos de los participantes en relación con las FE, y de manera complementaria, reconocer las dificultades más frecuentemente observadas en los niños y niñas a su cargo a partir de situaciones cotidianas del contexto familiar; en la etapa intermedia, para monitorear los avances; y al final, con una evaluación estructurada que combine un cuestionario y la aplicación autónoma de las estrategias aprendidas. La literatura señala que la implementación de evaluaciones periódicas constituye un mecanismo esencial para monitorear el progreso y ajustar el diseño de la intervención en función de los resultados, mejorando así su efectividad. (Domitrovich et al., 2019; Carroll et al., 2007)
Encuesta de satisfacción de los participantes	Se llevará a cabo en dos momentos: en la fase intermedia del desarrollo del taller y al finalizar la última sesión. Esta se implementará a través de encuestas y espacios de retroalimentación orientados a conocer la percepción de los participantes respecto a la pertinencia, aplicabilidad y accesibilidad del taller. Algunas preguntas orientadoras incluyen. ¿Considera que los contenidos del taller responden a sus necesidades como madre/padre/tutor?”, “¿En qué medida las estrategias aprendidas pueden aplicarse en la vida cotidiana con su hijo/a?” y “¿El material entregado y las actividades fueron claros y fáciles de comprender?”. Todos los instrumentos de evaluación serán administrados por los facilitadores en formato impreso, con diseño accesible y comprensible.

Estos datos serán analizados cualitativamente para retroalimentar el proceso. La literatura enfatiza que la calidad de la implementación no solo depende del ajuste técnico del programa sino también de la experiencia subjetiva de los beneficiarios, lo cual incide directamente en la adherencia y sostenibilidad de la intervención (Fixsen et al., 2009).

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Modelo de Fidelidad a la Implementación Criterio 4 “Respuesta”

Criterio 4: Respuesta

Pauta de registro domiciliario	Documentar la aplicación de las actividades en el hogar, las respuestas del niño/a y el nivel de apoyo requerido, permitiendo monitorear progreso, identificar barreras en la implementación y recopilar evidencia validada para la retroalimentación durante el taller.
Pauta de registro facilitador	Permitir al facilitador documentar el cumplimiento de los objetivos de cada sesión, el desarrollo de las actividades planificadas, el nivel de participación de las familias y cualquier dificultad observada.

Nota. Elaboración propia

Conclusiones

La presente propuesta permitió diseñar dos productos educativos articulados entre sí; un protocolo para facilitadores y un taller formativo dirigido a familias de niños y niñas entre 6 y 8 años con Trastorno del espectro autista nivel 1. Ambos instrumentos fueron elaborados bajo un marco teórico definido y responden a la necesidad de generar instancias sistemáticas que orienten la estimulación de funciones ejecutivas en contextos cotidianos. Así también, el diseño releva el rol del profesor o profesora de Educación Diferencial como mediador del desarrollo infantil y formador de familias, ampliando su campo de acción hacia el acompañamiento parental como componente fundamental de las prácticas inclusivas.

En este sentido la propuesta se orienta a promover intervenciones pertinentes, coherentes y sostenibles, ajustadas a las necesidades específicas de estudiantes con TEA nivel 1, fortaleciendo la articulación entre el contexto escolar y familiar.

Limitaciones

Entre las limitaciones del presente trabajo se identifica, en primer lugar, la ausencia de un proceso formal de validación por juicio de expertos, lo que restringe la posibilidad de contar con una evaluación externa respecto a la calidad técnica del protocolo y de los materiales diseñados. En segundo lugar, la implementación de la propuesta dependería de condiciones institucionales tales como la disposición del establecimiento educacional, la organización interna del programa de integración escolar y la disponibilidad de tiempos y recursos. Finalmente, la participación familiar sostenida constituye un factor considerando que variables contextuales y personales podrían influir en la asistencia y compromiso a lo largo del proceso formativo.

Proyecciones

En coherencia con las limitaciones identificadas, se proyecta como línea futura la validación del protocolo y de los materiales mediante juicio de expertos, con el propósito de fortalecer su rigor técnico y realizarse ajustes pertinentes de ser necesario. Asimismo, se plantea la implementación del taller en contextos educativos reales, incorporando mecanismos de evaluación que permitan analizar su funcionamiento y posibles mejoras. Finalmente, se considera viable su proyección hacia establecimientos que cuenten con Programa de Integración Escolar, contribuyendo al desarrollo de estrategias formativas sistemáticas que integren activamente a la familia en el fortalecimiento de funciones ejecutivas desde una perspectiva inclusiva.

Capítulo 4

Diseño y descripción de la propuesta

PROTOCOLO PARA FACILITADOR

Taller de Fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para Familias de Niños y Niñas con TEA Nivel 1

Propósito del protocolo

El presente protocolo tiene como propósito estandarizar la implementación del taller, resguardando la fidelidad metodológica, la coherencia conceptual y la calidad del proceso formativo dirigido a familias de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1, entre seis y ocho años.

Este documento orienta la labor del facilitador, asegurando que la conducción de las sesiones se realice conforme al modelo de funciones ejecutivas de Miyake (2000), a las líneas metodológicas del taller (juego estructurado y movimiento físico estructurado) y a los criterios de fidelidad de implementación, promoviendo una experiencia formativa consistente, replicable y contextualizada al entorno familiar.

Estructura general del taller

El taller se compone de ocho sesiones presenciales, de 90 minutos cada una, desarrolladas de manera quincenal durante un semestre escolar. La organización quincenal de las ocho sesiones se desarrolla así:

Sesión 1: Introducción al funcionamiento ejecutivo y relación con TEA Nivel 1, evaluación diagnóstica inicial

Sesión 2: Control inhibitorio – comprensión teórica y práctica de estrategias de juego estructurado.

Sesión 3: Control inhibitorio – profundización teórica y práctica de estrategia de actividad física.

Sesión 4: Memoria de trabajo – comprensión teórica y práctica de estrategias de juego estructurado. evaluación intermedia.

Sesión 5: Memoria de trabajo – profundización teórica y práctica de estrategias de actividad física.

Sesión 6: Flexibilidad cognitiva – comprensión teórica y práctica de estrategias de juego estructurado.

Sesión 7: Flexibilidad cognitiva – profundización teórica y práctica de estrategias de actividad física.

Sesión 8: Cierre integrador – compartir experiencias, evaluar avances y proyectar estrategias al hogar. evaluación final y evaluación de satisfacción

Cada sesión mantiene una estructura metodológica estandarizada, común a todo el programa:

- **Inicio:** activación de experiencias previas, contextualización del contenido y presentación del objetivo de la sesión.
- **Desarrollo:** exposición conceptual breve y actividad práctica central basada en juego estructurado y/o movimiento físico.
- **Cierre:** reflexión guiada, síntesis de aprendizajes y transferencia explícita de estrategias al contexto del hogar.

Esta estructura favorece la previsibilidad, la comprensión por parte de las familias y la coherencia interna del taller.

Capacitación y certificación del facilitador

Capacitación autónoma (2 sesiones de 90 minutos)

Con el fin de resguardar la fidelidad de la implementación del taller y asegurar una conducción metodológicamente consistente, el/la facilitador/a deberá completar una capacitación autónoma previa, compuesta por dos sesiones de 90 minutos cada una. Esta capacitación tiene como objetivo asegurar el dominio conceptual, metodológico y procedimental del programa, así como la comprensión del rol del facilitador como mediador del aprendizaje de las familias.

Requisitos para aprobar y certificar al facilitador

Para aprobar la capacitación y obtener la certificación interna como facilitador/a del taller, se deberá cumplir con:

- Completar la capacitación autónoma previa.
- Revisión y comprensión del presente protocolo y de las planificaciones sesión por sesión.
- Verificación de dominio básico mediante una evaluación.
- Ensayo simulado de una actividad del taller, evidenciando estructura, apoyos y cierre con transferencia al hogar.

El cumplimiento de estos requisitos habilita al/la facilitador/a para implementar el taller conforme a los criterios de calidad y fidelidad establecidos.

Rol del facilitador

El facilitador cumple un rol central como mediador, modelador y acompañante del proceso formativo. Su función no es evaluar ni corregir a las familias, sino facilitar experiencias de aprendizaje significativas, promoviendo la reflexión y la transferencia al hogar.

Sus principales funciones son:

Explicar los contenidos de manera clara, accesible y contextualizada.

- Modelar las actividades prácticas, explicitando reglas, apoyos y adaptaciones.
- Favorecer un clima de respeto, confianza y participación activa.
- Guiar la reflexión posterior a las actividades, conectando la vivencia con la experiencia familiar.
- Ajustar el acompañamiento según las necesidades del grupo, sin modificar la estructura del taller.

De manera complementaria, el facilitador registrará observaciones generales del desempeño grupal y de las dificultades emergentes, las cuales serán utilizadas para retroalimentar las sesiones siguientes, resguardando la fidelidad de la implementación.

Evaluación y seguimiento del proceso

El taller contempla un sistema de evaluación formativa, orientado a acompañar el proceso de aprendizaje de las familias y a ajustar la implementación cuando sea necesario.

Este sistema incluye:

- Evaluación diagnóstica inicial.
- Evaluación intermedia de aprendizajes.
- Evaluación final de cierre (teórica y práctica).
- Encuestas de satisfacción intermedia y final.

Todas las evaluaciones tienen carácter formativo y no calificativo, y sus resultados son utilizados exclusivamente para fines de mejora del taller.

Asistencia y certificación de las familias

La asistencia será registrada en cada sesión mediante una nómina simple.

Las familias que cumplan con una asistencia mínima del 80 % y participen en las instancias evaluativas recibirán un certificado de participación, que acredita su asistencia y compromiso con el proceso formativo.

Recursos del taller

Para la implementación del taller se consideran los siguientes recursos:

- Presentaciones PPT por sesión.
- Trípticos informativos y fichas de registro.
- Instrumentos de evaluación impresos.
- Apoyos visuales (tarjetas, señales, pictogramas).
- Materiales simples para actividades de movimiento.
- Espacio físico adecuado para trabajo grupal y desplazamiento corporal.

A continuación, se presentan el protocolo del Facilitador, en el cual se sistematizan la secuencia de las sesiones, los contenidos teóricos, las actividades prácticas, los recursos y los tiempos estimados. Este protocolo tiene por finalidad garantizar la consistencia metodológica, la estandarización de la conducción del taller y la fidelidad de su implementación conforme a los lineamientos definidos en el presente protocolo.

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
1. Presentación del taller e introducción a las funciones ejecutivas (Modelo de Miyake).	<p>Concepto de Funciones Ejecutivas (FE) y su rol en el desarrollo infantil.</p> <p>Modelo de Miyake (2000) Control Inhibitorio (CI) Memoria de Trabajo (MT) Flexibilidad Cognitiva (FC).</p> <p>Manifestaciones de las FE en niños de 6 a 8 años con TEA nivel 1.</p> <p>Estrategias prácticas de estimulación en el hogar.</p>	<p><u>INICIO:</u></p> <p>El facilitador debe disponer el espacio en círculo, asegurando que todas las familias se vean entre sí. En el centro coloca una mesa con tarjetas de colores, tarjetas de movimientos, cartulinas y trípticos informativos. La presentación PPT está lista para proyectarse.</p> <p>El facilitador dice con voz clara y cercana:</p> <p>“Bienvenidos. Este taller está diseñado para acompañarlos en el proceso de apoyar a sus hijos en el desarrollo de las funciones ejecutivas. Hoy trabajaremos de manera práctica y cercana, porque sabemos que el hogar es el mejor lugar para entrenar estas habilidades.”</p> <p>El facilitador invita a las familias a compartir experiencias cotidianas, proyectando en la PPT las preguntas activadoras:</p> <p>-“¿En qué momentos del día su hijo se desregula?”</p> <p>-“¿Cuándo su hijo/a actúa sin pensar?”</p> <p>-“¿En qué momentos olvida instrucciones?”</p> <p>-“¿Cuándo es difícil cambiar una rutina?”</p> <p>El facilitador escucha respuestas diversas: algunos mencionan la hora de levantarse, otros las tareas escolares, otros los juegos con los hermanos o la hora de dormir.</p> <p>El facilitador valida cada respuesta diciendo: “Eso es muy común, y refleja cómo las funciones ejecutivas se ponen a prueba en la vida diaria.”</p>	<p>- Tarjetas de colores (rojo, amarillo, verde); música opcional; espacio para moverse; fichas del juego para entregar a los participantes; proyector o pizarra para explicación teórica.</p>

El facilitador conecta cada respuesta con la teoría: *impulsividad/control inhibitorio; olvidar pasos/memoria de trabajo; resistencia a cambios/flexibilidad cognitiva.*

El facilitador entrega el cuestionario diagnóstico de 10 preguntas impresas y explica: *“No hay respuestas correctas o incorrectas. Este cuestionario nos ayudará a conocer sus experiencias y adaptar mejor las actividades.”*

DESARROLLO:

El facilitador debe ubicarse frente al grupo, proyectar la PPT con el modelo de Miyake y explicar las tres funciones ejecutivas.

El facilitador dice:

“Las funciones ejecutivas son como el director de orquesta del cerebro. Permiten organizar pensamientos, controlar impulsos y adaptarse a cambios. En niños con TEA nivel 1 suelen estar debilitadas, lo que explica muchas de las conductas que ustedes observan.”

El facilitador conecta con lo compartido por las familias: *“Cuando su hijo interrumpe, está mostrando dificultad en control inhibitorio. Cuando olvida instrucciones, está mostrando dificultad en la memoria de trabajo. Cuando se frustra por cambios, está mostrando dificultad en la flexibilidad cognitiva.”*

ACTIVIDAD CENTRAL

Fase 1- "MEMORIA DE TRABAJO"

El facilitador debe mostrar tres tarjetas con acciones en orden: palmada, giro y paso adelante.

El facilitador dice:

“Esta será nuestra secuencia. observen bien y memoricen antes de repetirla. Vamos a practicar juntos.”

El facilitador invita a las familias a repetir la secuencia varias veces en grupo.

El facilitador pregunta: “*¿Qué les ayudó a recordar la secuencia?*”

Posibles respuestas:

- “*Repetir varias veces me ayudó.*”

El facilitador dice: “Exacto, la repetición es una estrategia muy útil. En casa pueden repetir instrucciones cortas varias veces para reforzar la memoria.”

- “*Mirar las tarjetas me ayudó.*”

El facilitador dice: “Muy bien, los apoyos visuales son fundamentales. En casa pueden usar dibujos, pictogramas o notas para que los niños recuerden pasos.”

- “*Asocié cada acción con un color.*”

El facilitador dice: “Excelente, asociar información con colores o símbolos facilita la memoria. En casa pueden usar colores para organizar rutinas.

- “*Inventé una canción o ritmo.*”

El facilitador dice: “*Eso es fantástico. Convertir instrucciones en canciones o juegos rítmicos ayuda mucho a los niños con TEA.*”

Fase 2 – Control Inhibitorio

El facilitador debe introducir las tarjetas de colores rojo y verde.

El facilitador dice:

“Ahora jugaremos con señales. Si muestro verde, hacen la secuencia. Si muestro rojo, se detienen y esperan. Vamos a probar.”

El facilitador invita a las familias a practicar varias rondas, enfrentando la dificultad de frenar una acción ya iniciada.

El facilitador pregunta: “¿Qué fue lo más difícil al detenerse?”

Posibles respuestas:

- “Me costó frenar el impulso.”

El facilitador dice: “Sí, detenerse es difícil porque el cuerpo ya quiere moverse. En casa pueden practicar juegos de pausa, como ‘alto’ o ‘semáforo’.”

- “Me dio risa y seguí.”

El facilitador dice: “La risa es parte de la emoción del juego. En casa pueden reforzar con calma y recordar que detenerse también es parte de jugar.”

- “Me costó esperar mi turno.”

El facilitador dice: “Eso es muy común. En casa pueden practicar turnos en juegos de mesa o actividades cotidianas, reforzando la espera con elogios.”

- “Me adelanté sin querer.”

El facilitador dice: “Eso pasa mucho. Lo importante es reconocerlo y volver a intentarlo. En casa pueden usar señales claras para marcar cuándo empezar.”

Fase 3 – Flexibilidad Cognitiva

El facilitador debe introducir la tarjeta azul y cambiar las reglas.

El facilitador dice:

“Ahora cambiaremos las reglas. Si aparece azul, deben hacer la secuencia al revés: primero paso adelante, luego giro, y finalmente palmada. Si aparece rojo, se detienen y respiran. Si aparece verde, continúan como siempre.”

El facilitador invita a las familias a practicar la nueva dinámica, enfrentando la necesidad de reorganizarse y adaptarse.

El facilitador pregunta: “¿*Qué sintieron cuando cambiamos la regla?*”

Posibles respuestas

- “*Me confundí.*”

El facilitador dice: “La confusión es normal cuando cambian las reglas. En casa pueden anticipar cambios pequeños para que los niños se adapten poco a poco.”

- “*Me dio risa porque me equivoqué.*”

El facilitador dice: “La risa muestra que el cambio genera sorpresa. En casa pueden usar el humor como recurso para suavizar los cambios.”

- “*Me frustré porque no recordaba el orden.*”

El facilitador dice: “La frustración es esperable. En casa pueden acompañar con calma y reforzar que equivocarse es parte del aprendizaje.”

- “*Tuve que reorganizarme rápido.*”

El facilitador dice: “Eso es justamente flexibilidad cognitiva: reorganizarse ante lo inesperado. En casa pueden practicar cambios de rutina con apoyo visual y anticipación.”

Finalmente, el facilitador invita a reflexionar con tres preguntas:

- “*¿Qué parte de la actividad se parece a algo que viven con sus hijos/as?*”

- “*¿Cuál de las tres funciones ejecutivas sintieron más desafiante?*”

-“¿Cómo podrían hacer esta actividad en casa sin materiales?”

El facilitador escucha respuestas diversas: algunos mencionan la dificultad de cambios, otros la memoria, otros la impulsividad.

El facilitador aborda validando cada experiencia:

-“Eso refleja flexibilidad cognitiva”

-“Eso muestra cómo se trabaja la memoria de trabajo.”

-“Eso es parte del control inhibitorio.”

El facilitador dice:

“Todas las experiencias son válidas. Lo importante es que comprendan que estas funciones se pueden entrenar con paciencia, constancia y actividades simples en casa.”

CIERRE: El facilitador debe invitar a las familias a sentarse nuevamente en círculo, asegurándose de que todos estén cómodos y puedan verse entre sí. Prepara la diapositiva de síntesis en la PPT y coloca los trípticos informativos sobre la mesa, listos para entregar.

El facilitador dice con tono pausado y cercano, mirando al grupo:

“Hoy hemos hablado de las funciones ejecutivas y hemos vivido distintas actividades para comprender cómo se expresan en la vida cotidiana. Sin embargo, es importante destacar que, para ustedes como familias, lo más relevante no es memorizar conceptos teóricos, sino aprender y sostener rutinas y estrategias concretas que permitan que estas funciones se expresen mejor en el día a día de sus hijos.”

Entender qué son las funciones ejecutivas nos ayuda a cambiar la mirada y comprender las conductas de los niños, pero son las rutinas claras, las instrucciones simples, la anticipación de cambios y la repetición de actividades en el hogar las que realmente favorecen su desarrollo. Por eso, este taller pone el énfasis en entregar estrategias prácticas y aplicables, más que en el dominio conceptual.”

El facilitador proyecta la diapositiva de síntesis y señala los tres puntos clave:

Las funciones ejecutivas se fortalecen principalmente a través de rutinas y actividades cotidianas estructuradas.

El hogar es el principal contexto de práctica, donde estas habilidades se entrenan de forma constante.

La comprensión de las funciones ejecutivas sirve como apoyo para aplicar mejor las estrategias, no como un fin en sí mismo.

Luego, el facilitador pregunta al grupo, con voz abierta y acogedora:

“Pensando en lo que trabajamos hoy, ¿qué rutina o estrategia concreta creen que podrían comenzar a aplicar en casa esta semana?”

El facilitador escucha las respuestas y valida cada intervención, reforzando que no se trata de hacerlo perfecto, sino de incorporar pequeños cambios sostenidos en la rutina diaria.

Finalmente, el facilitador entrega el tríptico informativo a cada familia y explica brevemente su contenido, destacando:

“Este material no está pensado solo para leerlo, sino para usarlo en casa. Aquí encontrarán ejemplos de rutinas, juegos simples y apoyos visuales que pueden adaptar a su realidad familiar.”

El facilitador cierra agradeciendo la participación:

“Gracias por su disposición y compromiso. Hoy el objetivo no era aprender conceptos complejos, sino llevarse herramientas prácticas para acompañar a sus hijos en el desarrollo de estas habilidades. En las próximas sesiones seguiremos profundizando en estrategias concretas para cada función ejecutiva.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
2	<p>-Definición de control inhibitorio y su relación con TEA nivel 1.</p> <p>-Conductas típicas: actuar sin pensar, dificultad para esperar, impulsividad verbal/motora.</p> <p>-Importancia en el aprendizaje escolar (seguir instrucciones, atención).</p> <p>-Importancia en la vida familiar (rutinas, seguridad, reglas).</p> <p>-Cómo el juego estructurado enseña pausa, espera, y regulación.</p> <p>-Estrategias TEA nivel 1: apoyos visuales, reglas claras, repetición constante, anticipación.</p>	<p>INICIO: El facilitador organiza el espacio en círculo para permitir contacto visual entre todas las familias. En una mesa central dispone tarjetas de colores, tarjetas de acciones y el tríptico informativo. La presentación PPT está lista para proyectarse.</p> <p>El facilitador saluda: “ Bienvenidos a esta nueva sesión. Hoy vamos a trabajar una habilidad muy importante para la vida diaria de sus hijos: aprender a frenar, esperar y pensar antes de actuar. Muchas de las situaciones que viven en casa (cuando sus hijos se adelantan, noesperan turnos o siguen moviéndose después de decir “alto”) tienen relación con esta capacidad.</p> <p>En el ppt aparecen preguntas activadoras, el facilitador las lee y las proyecta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “¿Cuándo sienten que su hijo/a actúa sin pensar?” - “¿En qué momentos les cuesta que espere su turno?” - “¿En qué situaciones siguen moviéndose o actuando incluso después de decir ‘alto’?” - “¿Cuándo notan impulsividad en casa o en la escuela?” <p>Las familias comparten situaciones.</p> <p>Posibles respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Se adelanta cuando jugamos.” 	<p>Presentación PPT con:</p> <p>-Definición de control inhibitorio.</p> <p>Ejemplos cotidianos TEA nivel 1.</p> <p>-Señales del semáforo (rojo, verde, amarillo).</p> <p>-Apoyos visuales para “Simón dice”.</p> <p>-Tarjetas impresas: rojo, verde, amarillo.</p> <p>-Tarjetas con acciones simples: tocar la cabeza, dar un paso, girar, levantar brazos.</p> <p>-Tríptico informativo.</p>

-
- “Habla sin esperar.”
 - “Sigue corriendo, aunque le pida que pare.”
 - “Quiere actuar primero siempre.”

El facilitador valida cada respuesta diciendo:

“Esto es muy común en niños con TEA nivel 1, y no significa mala conducta. Es parte del desarrollo de las funciones ejecutivas.”

El facilitador conecta con la teoría:

“A esta habilidad de frenar, esperar y pensar antes de actuar, desde la psicología la llamamos control inhibitorio.

Hoy no vamos a centrarnos en el concepto, sino en cómo entrenarlo de manera simple y práctica a través del juego, para que puedan hacerlo en casa.”

Luego presenta brevemente el objetivo:

“Hoy aprenderemos un juego simple, divertido y muy poderoso para ejercitar el control inhibitorio en casa. Lo viviremos nosotros primero para comprender cómo se siente detener un impulso.”

DESARROLLO:

El facilitador se desplaza hacia el centro del espacio delimitado, invitando a las familias a ponerse de pie en un semicírculo amplio. La PPT proyecta una diapositiva que dice: “Controlar el impulso es aprender a esperar”.

El facilitador sostiene en sus manos las tarjetas de colores y de acciones, y dice con voz clara:

“Ahora viviremos una actividad muy importante para comprender en primera persona cómo se siente controlar el impulso. Estas dinámicas son las mismas que podrán aplicar en casa con sus

hijos. Vamos a trabajar escuchando, deteniéndonos y respondiendo solo cuando corresponde. Recuerden: aquí el error es parte del aprendizaje.”

La sala se prepara para pasar a una experiencia práctica, donde el cuerpo y la atención serán los protagonistas.

FASE 1 – “SIMÓN DICE”

El facilitador levanta tres cartulinas con dibujos simples y claros:

- Una mano tocando la cabeza
- Un pie dando un paso
- Una flecha circular que representa girar

Se asegura de que todos puedan verlas. Luego dice:

“Realizarán la acción solo si yo digo ‘Simón dice’. Si menciono la acción sin esa frase, deben quedarse completamente quietos. Vamos a practicar.”

Comienza con rondas simples, alternando acciones correctas e incorrectas:

- “*Simón dice tocarse la cabeza.*”
- “*Tocar la cabeza.*” (*deben quedarse quietos*)
- “*Simón dice dar un paso.*”
- “*Simón dice girar.*”
- “*Girar.*” (*nadie debe moverse*)

El facilitador observa con atención, para luego detener el juego y preguntar:

“¿*Qué les ayudó a controlar el impulso de moverse?*”

Posibles respuestas:

– *“Escuchar bien la instrucción.”*
El facilitador dice: *“Exacto, escuchar con atención es un primer paso para regular. Los niños también necesitan ese tiempo antes de actuar.”*

– *“Mirar al facilitador antes de actuar.”*
El facilitador dice: “Muy bien, la mirada ayuda a pausar el impulso. Es una estrategia muy útil para enseñar en casa.”

– *“Me equivoqué porque respondí rápido.”*
El facilitador dice: “Eso es completamente normal. Los niños viven esto constantemente; el cuerpo quiere reaccionar antes de que el cerebro termine de pensar.”

– *“Me dio risa y seguí moviéndome.”*
El facilitador dice: “La emoción hace más difícil detenerse; por eso practicamos con calma, para que el cuerpo aprenda a frenar poco a poco.”

El facilitador concluye con esta fase:

“Lo que sintieron hoy refleja lo que les ocurre a sus hijos/as: quieren moverse de inmediato. Aquí estamos aprendiendo a pausar.”

FASE 2 – “JUEGO DEL SEMÁFORO”

El facilitador toma tres cartulinas grandes: roja, verde y amarilla. Las levanta una por una, y dice:

“Ahora responderemos al color, no a lo que yo diga. Verde significa avanzar, amarillo moverse lento y rojo detenerse por completo.”

Repite cada regla señalando la cartulina:

- Verde: avanzar

-
- Amarillo: lento
 - Rojo: detenerse

El facilitador comienza con rondas lentas, luego incorpora cambios más rápidos. Muchos participantes frenan tarde, otros avanzan cuando no corresponde.

Tras varias rondas, pregunta al grupo:

“¿Qué fue lo más difícil al detenerse?”

Posibles respuestas:

– *“Mi cuerpo ya estaba en movimiento.”*

El facilitador dice: “Eso mismo les pasa a los niños: el cuerpo va más rápido que el pensamiento. Enseñar a frenar es fundamental.”

– *“Pensé que debía seguir.”*

El facilitador dice: “Por eso los apoyos visuales son tan importantes en TEA; dan mayor claridad que la instrucción verbal.”

– *“Me adelanté.”*

El facilitador dice: “El error es parte del aprendizaje. En casa pueden reforzar diciendo: ‘Vamos a intentarlo otra vez’ en lugar de corregir con frustración.”

– *“A veces no vi el color.”*

El facilitador dice: “Importante: en casa, coloquen las señales visibles y a la altura de la mirada del niño.”

Posteriormente el facilitador reúne a todos en un pequeño semicírculo y dice:

“La detención repentina es uno de los mayores desafíos del control inhibitorio. Por eso este juego es tan poderoso.”

FASE 3- COMBINACIÓN SIMÓN DICE + SEMÁFORO”

El facilitador toma una tarjeta de acción (girar) y simultáneamente la tarjeta roja del semáforo.

Con tono animado explica:

“Ahora mezclaremos las reglas. Si digo ‘Simón dice’, ustedes realizan la acción. Pero si muestro el color ROJO, se detienen, incluso si la instrucción era correcta.”

Realiza un ejemplo práctico:

- “*Simón dice girar.*” + ROJO: *deben detenerse.*
- “*Simón dice dar un paso.*” + VERDE: *avanzan.*
- “*Tocar la cabeza.*” + AMARILLO: *no deben hacerlo.*

La actividad genera risa, sorpresa y esfuerzo consciente para recordar qué regla corresponde.

Después de varias rondas, el facilitador pregunta:

“*¿Qué sintieron al tener que cambiar de regla tan rápido?*”

Posibles respuestas:

- “*Me confundí.*”

El facilitador dice: “Exactamente. Los niños también necesitan tiempo para reorganizarse cuando la regla cambia. Por eso las variaciones deben ser graduales.”

- “*Me frustré un poco.*”

El facilitador dice: “La frustración es parte del aprendizaje. En casa, lo importante es acompañarla con calma y reforzar que equivocarse está permitido.”

- “*Me ayudó mirar el color.*”
-

El facilitador dice: “Ese apoyo visual es clave para sus hijos. Mirar primero, actuar después: esa es la secuencia que queremos enseñar.”

– *“Tuve que pensar más lento.”*

El facilitador dice: “Eso es control inhibitorio: pausar antes de actuar. Esa pequeña pausa es el objetivo de este entrenamiento.”

El facilitador cierra diciendo:

“Esto que acaban de vivir es lo que sus hijos experimentan a diario: la necesidad de frenar, esperar y ajustar una acción. El juego es una manera concreta y accesible de enseñarles esa habilidad.”

CIERRE

Luego de finalizada la actividad práctica, el facilitador invita a las familias a volver a sentarse en círculo. Reduce levemente la iluminación del proyector para favorecer un ambiente de calma y disposición reflexiva, y proyecta en la presentación una diapositiva que señala:

“Pausa – Regulación – Intención:
pilares del control inhibitorio.”

Con voz suave y clara, el facilitador señala:

“Ya hicimos la parte más activa de la sesión. Ahora quiero que volvamos al inicio y conectemos lo que vivimos hoy con lo que experimentan sus hijos e hijas en el día a día.”

Realiza una breve pausa, permitiendo que las familias se acomoden y retomen la atención.

Luego continúa:

“Durante los juegos, ustedes tuvieron que frenar movimientos, escuchar con atención, mirar señales y ajustar reglas. Eso que sintieron hoy en su propio cuerpo es exactamente lo que entrenamos cuando trabajamos el control inhibitorio con los niños.”

A continuación, el facilitador formula la primera pregunta de reflexión:

“¿Qué parte del juego se pareció a algo que viven con sus hijos o hijas en casa?”

A medida que las familias responden, el facilitador valida y resignifica cada experiencia:

– *“Cuando cambiaba la regla, me confundía como mi hijo.”*

El facilitador responde: "Exactamente. El cambio de regla desorganiza. Para ellos, anticipar el cambio y usar apoyos visuales puede marcar una gran diferencia."

– *Me costó frenar cuando ya estaba en movimiento, igual que a él.”*

El facilitador señala: "Eso mismo: detenerse es un desafío físico y cognitivo. Por eso estas actividades generan tanto aprendizaje."

– *“Me adelanté muchas veces.”*

El facilitador comenta: “La impulsividad también surge en los adultos. Por eso es tan importante practicar una y otra vez, con calma y con humor.”

– *“Mirar el color me ayudó mucho.”*

El facilitador refuerza:

“Los apoyos visuales actúan como anclas. Para los niños con TEA nivel 1, son incluso más importantes que las palabras. Lo valioso no es hacerlo perfecto, sino darse cuenta de cómo se siente, para luego acompañar mejor a sus hijos.”

Luego, el facilitador enfatiza el mensaje central de la sesión diciendo:

“Si hoy se llevan solo una idea, que sea esta: el control inhibitorio no se enseña corrigiendo, sino practicando. Jugar entre 3 y 5 minutos al día puede generar más avances que largas explicaciones.”

Añade, además:

“En casa, estos juegos pueden realizarse antes de las rutinas más difíciles: antes de comenzar tareas, antes de comer o antes de bañarse. Ayudan a preparar el cerebro para regularse mejor.”

Antes de cerrar, el facilitador informa que se entregará una ficha de registro semanal, explicando su finalidad:

“Junto con el material de la sesión, hoy se llevarán una ficha sencilla que deberán completar durante la semana. Esta ficha les permitirá registrar las actividades que realicen en casa y observar cómo sus hijos van utilizando el control inhibitorio en situaciones cotidianas.”

Explica que la ficha contempla los siguientes aspectos:

- Función ejecutiva trabajada.
 - Actividad realizada.
 - Nivel de apoyo requerido (alto, medio o bajo).
-

-
- Respuesta del niño o la niña durante la actividad.
 - Observación reflexiva del adulto.

El facilitador aclara que este registro no tiene un carácter evaluativo, sino que busca favorecer la observación consciente, fortalecer la continuidad entre sesiones y apoyar la implementación de las estrategias en el hogar.

Finalmente, el facilitador entrega a cada familia un folleto informativo, dispuesto previamente sobre la mesa.

Mientras lo distribuye, explica:

“En este folleto tienen un resumen del control inhibitorio, ejemplos de lo que observamos hoy y una guía paso a paso para aplicar ‘Simón dice’ y ‘Semáforo’ en casa. Está diseñado para apoyarlos en el día a día.”

El facilitador cierra la sesión sonriendo y señalando:

“Gracias por su participación. Hoy dimos un paso importante en comprender y entrenar el control inhibitorio de manera práctica. En la próxima sesión continuaremos profundizando, pero esta vez desde el movimiento físico. Los espero con ropa cómoda y muchas ganas de seguir aprendiendo.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
3	<p>-Qué es el control inhibitorio y su relación con TEA nivel 1.</p> <p>-Cómo usar el movimiento como vehículo de autorregulación.</p> <p>-Importancia de los apoyos visuales.</p> <p>-El principio de oposición cognitiva: hacer lo contrario de lo que se escucha.</p> <p>-Uso de consignas claras y concretas.</p> <p>-Modelamiento corporal.</p>	<p>INICIO:</p> <p>El facilitador organiza previamente las sillas en semicírculo, dejando en el centro una zona amplia y despejada para el movimiento. En una mesa lateral dispone las tarjetas visuales y verifica que la presentación PPT esté correctamente proyectada. Cuando las familias se encuentran sentadas, el facilitador da la bienvenida con tono cercano y contenedor:</p> <p>"Bienvenidos nuevamente. Les agradezco que estén aquí y que se den este espacio para aprender y experimentar. Hoy vamos a trabajar una habilidad clave para sus hijos: el control inhibitorio, pero lo haremos desde el cuerpo."</p> <p>El facilitador continúa apoyándose en el PPT:</p> <p>En esta sesión vamos a experimentar cómo se siente detener un impulso, frenar una acción automática y reorganizar lo que el cerebro quiere hacer. Antes de pedirle esto a un niño, es muy importante que nosotros lo vivamos primero."</p> <p>A continuación, el facilitador proyecta la definición de Miyake (2000) y la lee en voz alta:</p> <p>"El control inhibitorio es la capacidad de suprimir una respuesta automática para ejecutar una conducta más adecuada al contexto o al objetivo."</p> <p>Luego el facilitador establece la conexión con TEA nivel 1:</p>	<p>Presentación en PPT con:</p> <p>-Definición de control inhibitorio según Miyake (2000).</p> <p>-Relación entre control inhibitorio y TEA nivel 1.</p> <p>-Esquema conceptual: inhibición</p> <p>-Ritmo corporal.</p> <p>-Oposición cognitiva.</p> <p>-Descripción del juego "Patrones Motores Inversos" y sus variantes.</p> <p>-Tarjetas visuales con pares de consignas opuestas, tales como: rápido / lento</p>

<p>“Cuando esta capacidad está debilitada, como ocurre frecuentemente en niños y niñas con TEA nivel 1, observamos impulsividad, dificultad para frenar movimientos, actuar sin pensar o seguir moviéndose incluso cuando el adulto dice ‘alto’. Esto no es desobediencia, es una dificultad en esta función ejecutiva.”</p>	<p>Salta/ agáchate gira / quieto Cinta adhesiva o masilla reutilizable para fijar tarjetas en un lugar visible.</p>
<p>El facilitador plantea la pregunta activadora: “¿En qué momentos del día sienten que a sus hijos les cuesta detenerse o frenar un impulso?”</p>	<p>-Material resumen impreso para las familias, que incluya: Síntesis conceptual del control inhibitorio.</p>
<p>Posibles respuestas de las familias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Cuando corre dentro de la casa.”</i> - <i>“Cuando se levanta de la mesa.”</i> - <i>“Cuando sigue tocando cosas, aunque le digo que pare.”</i> - <i>“Cuando interrumpe.”</i> 	<p>-Descripción paso a paso del juego.</p>
<p>El facilitador responde: <i>“Eso que describes es muy común.”</i> <i>“Lo que vemos ahí es dificultad para frenar la acción, no mala intención.”</i> <i>“Hoy vamos a trabajar justamente esa habilidad.”</i></p>	<p>-Recomendaciones de adaptación para TEA nivel</p>
<p>Posteriormente el facilitador anuncia la estrategia central: “Hoy trabajaremos con una estrategia llamada Patrones Motores Inversos. Es un juego basado en un principio de oposición cognitiva: el cuerpo quiere hacer una cosa, pero la regla exige hacer lo</p>	

contrario. Ahí es donde entrenamos el control inhibitorio.”

DESARROLLO:

El facilitador proyecta el esquema conceptual y lo explica:

“Cuando hablamos de control inhibitorio, hablamos de frenar una respuesta automática. El movimiento físico es un canal muy potente para entrenar ese freno, porque el cuerpo suele reaccionar antes que el pensamiento. Y la oposición cognitiva —hacer lo contrario de lo que escuchamos— obliga al cerebro a pausar y reorganizarse.”

ACTIVIDAD CENTRAL: “PATRONES MOTORES INVERSOS”

Fase 1: Modelamiento corporal

El facilitador invita a las familias a ponerse de pie en el espacio central y coloca en un lugar visible las tarjetas con consignas opuestas.

Explica:

Estas tarjetas son apoyos visuales. Ayudan a que la regla se mantenga clara y estable, algo fundamental para niños con TEA nivel 1.”

Luego entrega la consigna:

“Si yo digo ‘rápido’, ustedes caminan lento.

“Si yo digo ‘salta’, ustedes se agachan.

Primero observen cómo lo hago yo.”

El facilitador modela con su cuerpo, exagerando el movimiento y manteniendo un ritmo lento.

Luego invita al grupo:

“Ahora lo hacemos todos juntos. Recuerden: el cuerpo quiere responder rápido, pero el cerebro va a poner el freno.”

Tras varias rondas, el facilitador detiene la actividad y pregunta:

“¿Qué sintieron al intentar hacer lo contrario de lo que escuchaban?”

Posibles respuestas y abordaje:

– *“Mi cuerpo quería hacer lo que escuchaba.”*

El facilitador dice: “Exactamente. El cuerpo se adelanta al pensamiento, eso mismo les ocurre a los niños.”

– *“Me confundí.”*

El facilitador dice: “La confusión es parte del proceso. Ahí el cerebro está aprendiendo a frenar.”

– *“Me equivoqué varias veces.”*

El facilitador dice: “Equivocarse es esperado y necesario para aprender.”

Fase 2: Práctica grupal y por parejas

El facilitador indica:

“Ahora vamos a practicar primero todos juntos y luego en parejas, como si estuvieran en casa.”

Durante la práctica, el facilitador circula y refuerza:

– *“Muy bien mantener el ritmo lento.”*

– *“Excelente usar la tarjeta antes de moverse.”*

– *“Bien, se dieron el tiempo de pensar antes de actuar.”*

Luego pregunta al grupo:

“¿Qué fue lo más difícil de esta parte?”

Posibles respuestas:

-
- *“Me adelanté.”*
 - *“Me costó frenar.”*
 - *“Me confundí cuando cambiaban.”*

Como abordar las posibles respuestas:

- *“Eso que describen es exactamente el control inhibitorio en acción.”*
- *“Para los niños esto es aún más difícil, por eso necesitamos practicar.”*

Fase 3: Aumento de dificultad

El facilitador introduce un cambio de regla y explica:

“Ahora vamos a cambiar el significado de una palabra. Antes ‘rápido’ significaba lento; ahora significará quedarse quieto. Esto obliga al cerebro a soltar la regla anterior.”

Tras la ejecución, pregunta:

- *“¿Qué pasó cuando cambié la regla?”*

Posibles respuestas:

- *“Seguí haciendo lo anterior.”*

El facilitador dice: “Eso ocurre cuando una respuesta ya está automatizada.”

- *“Me confundí más.”*

El facilitador dice: “Por eso los cambios deben ser graduales y anticipados en casa.”

CIERRE:

El facilitador invita a las familias a sentarse nuevamente y realiza la síntesis de la sesión, señalando:

“Hoy vimos que el control inhibitorio es la capacidad de frenar una respuesta automática. Vivimos en nuestro propio

cuerpo lo difícil que es detenerse, y eso nos permite comprender mejor a nuestros hijos.”

Luego enfatiza:

“El movimiento físico, cuando está bien estructurado, es una herramienta muy efectiva para entrenar esta habilidad. No necesitamos grandes materiales, necesitamos claridad, ritmo y repetición.”

Posteriormente, el facilitador orienta la transferencia de los aprendizajes al hogar, indicando:

“En casa es importante comenzar con pocas consignas, mantener la misma regla durante varios días y jugar solo algunos minutos. La constancia es más importante que la duración.”

A continuación, el facilitador enfatiza un cambio de mirada hacia las familias, señalando:

“Cuando un niño no se detiene, no es porque no quiera, sino porque aún le cuesta frenar su impulso.”

Antes de finalizar, el facilitador informa que, junto con el material de la sesión, se entregará una ficha de registro semanal, explicando su propósito:

“Además, hoy se llevarán una ficha sencilla que deberán completar durante la semana. En ella podrán registrar las actividades que realicen en casa, identificando la función ejecutiva trabajada, la actividad realizada, el nivel

de apoyo requerido —alto, medio o bajo—, la respuesta que tuvo su hijo o hija y, finalmente, una breve observación como adultos.”

El facilitador aclara que esta ficha tiene un carácter formativo, orientado a favorecer la observación consciente, fortalecer la continuidad del trabajo entre sesiones y apoyar la implementación de las estrategias en el hogar.

Finalmente, el facilitador entrega a cada familia el material resumen y explica:

“Este material contiene un resumen del control inhibitorio, el paso a paso del juego Patrones Motores Inversos y recomendaciones para aplicarlo en casa. Les servirá como guía durante la semana.”

El facilitador cierra la sesión diciendo:

“Gracias por su participación y disposición a experimentar. En la próxima sesión seguiremos profundizando estas habilidades desde otra experiencia de movimiento.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
4	<p>-El concepto de memoria de trabajo y su base en el modelo de Miyake (2000).</p> <p>-Las principales dificultades asociadas a la memoria de trabajo en TEA nivel 1.</p> <p>-La relación funcional entre control inhibitorio y memoria de trabajo.</p> <p>-El uso del juego estructurado como medio para reducir carga cognitiva.</p> <p>-Principios de progresión de la dificultad (cantidad de pasos, orden, retiro gradual de apoyos).</p> <p>-Estrategias de adaptación para el hogar (pocas consignas, apoyos visuales, repetición).</p>	<p><u>INICIO:</u> El facilitador recibe a las familias con una actitud cercana y acogedora, invitándolas a ingresar y acomodarse en un semicírculo previamente dispuesto, asegurando contacto visual entre los participantes. En el centro del espacio se encuentra una mesa con sobres numerados, tarjetas con acciones y objetos simples, además del material correspondiente a la evaluación intermedia. La presentación PPT se proyecta como apoyo visual. Cuando el grupo ya se encuentra acomodado, el facilitador dice: “Bienvenidos nuevamente. Me alegra verlos otra vez. Hoy continuamos avanzando en este taller que busca entregarles herramientas concretas para apoyar a sus hijos en el desarrollo de las funciones ejecutivas en el hogar.” Luego conecta con lo trabajado previamente: “En las sesiones anteriores trabajamos el control inhibitorio, que es la capacidad de frenar impulsos y detener una acción automática. Hoy vamos a avanzar hacia otra función ejecutiva muy importante: la memoria de trabajo.” El facilitador proyecta la definición y explica: “La memoria de trabajo es la capacidad de mantener información activa en la mente mientras realizamos una acción con un objetivo. Es la función que nos permite recordar qué paso viene</p>	<p>-Presentación ppt con:</p> <p>-Definición de memoria de trabajo según Miyake (2000).</p> <p>-Relación entre memoria de trabajo y TEA nivel 1.</p> <p>Esquema memoria de trabajo – acción – objetivo.</p> <p>-Sobres numerados para organizar las misiones.</p> <p>-Tarjetas visuales numeradas con acciones simples.</p> <p>-Tarjetas con objetos (o imágenes de objetos) para construir secuencias funcionales.</p>

<p>-Conducción de evaluación formativa intermedia.</p>	<p>ahora, qué sigue después y qué tenemos que hacer para terminar una tarea.”</p> <p>A continuación, el facilitador vincula con TEA nivel 1: “En niños y niñas con TEA nivel 1, cuando esta función está más debilitada, suele manifestarse en olvidar instrucciones, perder el orden de una actividad o no lograr completar una tarea. Esto no es desobediencia ni falta de interés, sino una dificultad en el procesamiento de la información.”</p> <p>Luego plantea la pregunta activadora: <i>“¿En qué momentos del día sienten que a sus hijos les cuesta más seguir instrucciones o terminar lo que empiezan?”</i></p> <p>Posibles respuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Cuando le doy varias instrucciones seguidas.”</i> - <i>“Cuando va a buscar algo y se le olvida.”</i> - <i>“Cuando empieza una tarea y no la termina.”</i> - <i>“Cuando cambia de actividad y se pierde.”</i> <p>El facilitador valida y responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Eso que describes es una dificultad típica de la memoria de trabajo.”</i> - <i>“No es que no quiera hacerlo, es que la información no se mantiene activa.”</i> - <i>“Por eso hoy vamos a trabajar cómo apoyar esta función desde el juego.”</i> <p>Posteriormente el facilitador entrega evaluación diagnóstica impresa y explica: “Ahora vamos a realizar una evaluación intermedia. No es una prueba ni tiene nota. Nos</p>	<p>-Objetos simples para las misiones (por ejemplo: lápiz, vaso, pelota pequeña, bloque).</p> <p>-Instrumento de evaluación intermedia impreso.</p> <p>-Material resumen de la sesión (folleto o hoja guía para el hogar).</p> <p>-Lápices para completar la evaluación.</p>
--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

va a servir para saber qué conceptos han quedado claros y qué estrategias han podido aplicar en casa. Esta evaluación recoge lo trabajado en las primeras tres sesiones y algunos aspectos iniciales de memoria de trabajo. Respondan con tranquilidad y desde su experiencia.”

El facilitador permanece disponible y atento a cualquier requerimiento mientras las familias completan la evaluación intermedia

DESARROLLO:

Finalizada la evaluación, el facilitador retoma el foco central diciendo:

“Ahora vamos a profundizar en la memoria de trabajo. No se trata solo de recordar, sino de usar esa información mientras hacemos algo. Cuando usamos juegos estructurados, reducimos la carga cognitiva, ordenamos la información y facilitamos el aprendizaje, especialmente en niños y niñas con TEA nivel 1.”

ACTIVIDAD CENTRAL: “MISIÓN PASO A PASO”

Fase 1: Modelamiento

El facilitador se dirige a la mesa central, toma un sobre y muestra una secuencia de tres tarjetas numeradas. Dice:

“Esto es una misión. Tiene pasos y un objetivo. Primero observamos, luego recordamos y finalmente hacemos.”

Presenta la secuencia completa, la retira y ejecuta la acción. Luego pregunta:

“¿Qué tuve que hacer para poder completar la misión?”

Posibles respuestas:

- *“Recordar los pasos.”*
- *“Pensar en el orden.”*
- *“Mantener la información en la cabeza.”*

El facilitador responde: “Exactamente. Eso es memoria de trabajo: mantener la información activa mientras actuamos.”

Fase 2: Ejecución grupal guiada

El facilitador invita al grupo a ejecutar la misión juntos y luego aumenta la dificultad.

Pregunta al grupo:

“¿Qué cambió cuando agregamos un paso más?”

Posibles respuestas:

- *“Me costó más.”*
- *“Olvidé un paso.”*
- *“Tuve que concentrarme más.”*

El facilitador responde: “Eso ocurre porque aumentó la carga de memoria de trabajo.”

“En niños con TEA, este aumento debe ser siempre gradual.”

Fase 3: Trabajo en parejas

El facilitador indica:

“Ahora vamos a trabajar en parejas, simulando cómo sería este juego en casa. Una persona dará la misión y la otra la ejecutará.”

Durante la actividad refuerza con frases como:

- *“Muy bien, usaron pocos pasos.”*
 - *“Excelente, repitieron la misión antes de hacerla.”*
-

-
- *“Bien, respetaron el ritmo antes de corregir.”*

Luego pregunta:

- “¿Qué fue lo más difícil al dar la consigna?”*,
- “¿Qué fue lo más difícil al ejecutar la misión?”*.

Posibles respuestas:

- *“Decir muchos pasos.”*
- *“Acordarme del orden.”*
- *“No ayudar de inmediato.”*

El facilitador dice:

- “Eso mismo ocurre en casa.”*, *“Menos pasos y más repetición ayudan mucho.”*

CIERRE:

El facilitador invita a las familias a sentarse nuevamente y realiza una síntesis de la sesión, señalando:

- “Hoy vimos que la memoria de trabajo nos permite mantener información activa mientras hacemos algo. Cuando esta función falla, no es falta de voluntad, es una dificultad cognitiva.”*

A continuación, el facilitador conecta explícitamente con las sesiones anteriores, indicando:

- “El control inhibitorio y la memoria de trabajo trabajan juntos: primero frenamos, luego recordamos qué hacer.”*

Luego, invita a la reflexión grupal preguntando:

- “¿Qué idea clave se llevan hoy sobre la memoria de trabajo?”*

Las familias comparten sus respuestas, entre las cuales se destacan:

- *“Que hay que dar menos instrucciones.”*
-

-
- “*Que repetir ayuda mucho.*”
 - “*Que se puede entrenar.*”

El facilitador valida y refuerza estos aportes diciendo:

“Exactamente, menos, es más.”, “La práctica breve y constante genera avances reales.”

Antes de finalizar, el facilitador informa que, junto con el material de la sesión, se entregará una ficha de registro semanal, explicando su finalidad:

“Además, hoy se llevarán una ficha sencilla para completar durante la semana. En ella podrán registrar las actividades que realicen en casa y observar cómo sus hijos e hijas utilizan la memoria de trabajo en situaciones cotidianas.”

Explica que la ficha contempla los siguientes aspectos:

- Función ejecutiva trabajada.
- Actividad realizada en el hogar.
- Nivel de apoyo requerido (alto, medio o bajo).
- Respuesta del niño o la niña durante la actividad.
- Observación reflexiva del adulto respecto al proceso.

El facilitador aclara que este registro tiene un carácter formativo, orientado a favorecer la observación consciente, fortalecer la continuidad entre sesiones y apoyar la implementación de las estrategias en el hogar, sin fines evaluativos.

Finalmente, el facilitador entrega el material resumen y explica:

“Este material incluye la definición de memoria de trabajo, el juego ‘Misión paso a paso’ y orientaciones para aplicarlo en casa. Les recomiendo practicarlo varios días con pocas instrucciones.”

El facilitador cierra la sesión diciendo:

“Gracias por su participación. En la próxima sesión seguiremos trabajando la memoria de trabajo, incorporando el movimiento físico como eje central.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
5	<p>-Definición y fundamentos de la memoria de trabajo (Miyake, 2000).</p> <p>-Dificultades específicas de la memoria de trabajo en TEA nivel 1.</p> <p>-Principios del movimiento físico estructurado.</p> <p>-Relación entre secuenciación motora y carga cognitiva.</p> <p>-Estrategias de adaptación: apoyos visuales, reducción de pasos, ritmo lento.</p> <p>-Principios del modelo de fidelidad: claridad, repetición, progresión y transferencia al hogar.</p>	<p>INICIO: El facilitador recibe a las familias con una actitud cercana y acogedora, invitándolas a ingresar y acomodarse en un semicírculo amplio, dejando despejado el espacio central para el movimiento. En el entorno se observan estaciones delimitadas con apoyos visuales en el suelo, materiales del circuito y tarjetas numeradas que anticipan el trabajo corporal de la sesión.</p> <p>Una vez que el grupo se encuentra acomodado, el facilitador dice: <i>“Bienvenidos nuevamente. Me alegra verlos otra vez. Hoy continuamos avanzando en este taller, incorporando nuevas formas de apoyar el desarrollo de las funciones ejecutivas en el hogar.”</i></p> <p>Luego conecta con la sesión anterior: <i>“En la sesión pasada trabajamos la memoria de trabajo desde el juego estructurado, centrándonos en recordar pasos para completar una tarea. Hoy vamos a trabajar esa misma función, pero incorporando el movimiento del cuerpo.”</i></p> <p>A continuación, profundiza: <i>“La memoria de trabajo no solo nos permite recordar información, sino mantenerla activa mientras hacemos algo. Cuando el cuerpo entra</i></p>	<p>-Sala amplia con espacio central despejado para movimiento.</p> <p>-Computador y proyector.</p> <p>-Presentación PPT de la sesión.</p> <p>-Tarjetas numeradas (para ordenar secuencias).</p> <p>-Apoyos visuales de estaciones del circuito (números, flechas o pictogramas).</p> <p>-Material para delimitar estaciones (aros, conos o marcas de piso).</p> <p>-Cinta adhesiva.</p>

en movimiento, esta función se exige mucho más.”

El facilitador vincula con TEA nivel 1:

“En niños y niñas con TEA nivel 1, recordar qué hacer mientras se mueven suele ser especialmente desafiante. Por eso es tan importante que el movimiento tenga estructura, orden y apoyos visuales claros.”

El facilitador realiza las siguientes preguntas activadoras:

“¿En qué momentos del día notan que a sus hijos les cuesta recordar qué hacer cuando están en movimiento?”, “¿Qué situaciones les resultan más desafiantes cuando deben seguir una secuencia de acciones corporales?”

Posibles respuestas:

- *“Cuando están jugando y se olvidan de las reglas.”*
- *“Cuando se levantan a buscar algo y se distraen.”*
- *“En educación física o juegos de patio.”*
- *“Cuando hay que seguir una rutina con desplazamiento.”*

El facilitador aborda las posibles respuestas mediante las consignas:

“Eso que describes es una alta demanda de memoria de trabajo.”, “El movimiento hace que recordar sea más difícil, por eso necesitamos estructura.”, “Hoy vamos a trabajar justamente cómo apoyar esas situaciones.”

DESARROLLO:

-Objetos livianos y seguros para el circuito (pelotas pequeñas, bloques, pañuelos u objetos similares).

-Cartulinas o tarjetas con acciones corporales simples.

-Folleto resumen de la sesión para cada familia.

El facilitador introduce el foco central del trabajo diciendo:

“Hoy vamos a entrenar la memoria de trabajo a través del cuerpo. No se trata de moverse rápido, sino de recordar y ejecutar en orden.”

Apoyándose en material visual, explica:

“El movimiento aumenta la carga cognitiva, pero la estructura la reduce. Por eso vamos a trabajar con secuencias corporales claras y repetidas.”

ACTIVIDAD CENTRAL: “CIRCUITO DE SECUENCIAS CORPORALES”

Fase 1: Modelamiento del circuito

El facilitador se ubica en el espacio central y muestra el circuito compuesto por tres estaciones claramente delimitadas. Dice:

“Este es un circuito. Tiene estaciones y un orden. Primero observamos toda la secuencia, luego la recordamos y finalmente la hacemos.”

Recorre el circuito lentamente, mostrando cada acción, y luego lo repite sin apoyo verbal.

Luego pregunta:

“¿Qué fue necesario recordar para no perder el orden del circuito?”

Posibles respuestas:

- *“El orden de las estaciones.”*
 - *“Qué acción venía después.”*
 - *“Dónde tenía que ir.”*
 - *“Mirar las señales.”*
-

El facilitador responde: “Exactamente, eso es memoria de trabajo: mantener los pasos activos mientras nos movemos.”, “Las señales visuales ayudan mucho a no perder la secuencia.”

Fase 2: Ejecución grupal guiada

El facilitador invita al grupo a realizar el circuito juntos, manteniendo un ritmo lento y predecible. Luego incorpora una nueva estación o cambia el orden.

Pregunta al grupo:

“¿Qué cambió cuando la secuencia fue más larga?”

Posibles respuestas:

- *“Me confundí.”*
- *“Olvidé qué venía después.”*
- *“Me costó más.”*
- *“Tuve que concentrarme más.”*

El facilitador responde: *“Eso ocurre porque aumentó la carga de memoria de trabajo.”*, *“Por eso, con niños, siempre partimos con secuencias cortas.”*

Luego pregunta:

“¿Qué estrategias usaron para no olvidar los pasos?”

Posibles respuestas:

- *“Repetir la secuencia.”*
 - *“Mirar las señales.”*
 - *“Ir más lento.”*
 - *“Pensar antes de moverme.”*
-

El facilitador responde: “Todas esas son estrategias muy efectivas.”, “Eso mismo es lo que podemos enseñarles a los niños.”

Fase 3: Trabajo en parejas – simulación hogar

El facilitador indica:

“Ahora vamos a trabajar en parejas. Una persona va a organizar el circuito y la otra lo va a ejecutar, como si estuvieran en casa con sus hijos.”

Durante la actividad el facilitador refuerza con frases como:

*“Muy bien, usaron pocas estaciones.”,
“Excelente, repitieron la secuencia antes de empezar.”, “Bien, respetaron el ritmo.”*

Luego detiene la actividad y pregunta:

*“¿Qué fue más difícil al organizar la secuencia?”
“¿Qué resultó más desafiante al ejecutarla en movimiento?”*

Posibles respuestas:

- *“No agregar muchas cosas.”*
- *“Acordarme del orden.”*
- *“No apurar.”*
- *“No ayudar de inmediato.”*

El facilitador responde: “Eso mismo ocurre en casa.”, “Menos pasos y más repetición ayudan mucho.”, “La calma del adulto es clave para que el niño pueda recordar.”

Posteriormente el facilitador orienta la reflexión final del desarrollo:

“¿En qué momentos del día podrían aplicar este tipo de circuito en casa?”, “¿Qué adaptaciones creen que necesitarían hacer para sus hijos?”

Posibles respuestas:

- *“Después del colegio.”*
- *“Antes de hacer tareas.”*
- *“Usar menos estaciones.”*
- *“Hacerlo más corto.”*

El facilitador responde: “Cinco minutos bien estructurados son suficientes.”, “La clave es la repetición diaria, no la duración.”

CIERRE:

El facilitador invita a las familias a reunirse nuevamente y realiza la síntesis de la sesión, señalando:

“Hoy vimos que la memoria de trabajo se exige mucho más cuando se combina con el movimiento. Recordar una secuencia y ejecutarla corporalmente implica anticipar, organizar y sostener información.”

Luego conecta con las sesiones anteriores de la siguiente forma:

“Primero trabajamos frenar impulsos, luego recordar pasos, y hoy recordar mientras nos movemos. Esta progresión es intencionada.”

A continuación, el facilitador orienta el cierre reflexivo mediante las siguientes preguntas:

- *“¿Qué idea principal se llevan de esta sesión?”*
-

-
- “¿Qué aspecto del movimiento les ayudó a comprender mejor la memoria de trabajo?”
 - “¿En qué momento del día creen que este juego podría ser más útil en casa?”

Las familias comparten sus respuestas, entre las cuales se destacan:

- “Que el movimiento también se puede estructurar.”
- “Que no es solo correr.”
- Que hay que partir simple.”
- “Que la memoria se puede entrenar.”

El facilitador recoge los aportes del grupo, reforzando con las siguientes consignas:

“Exactamente, estructura antes que velocidad.”, “La práctica breve y constante genera avances reales.”

Antes de finalizar, el facilitador informa que, junto con el material de la sesión, se entregará una ficha de registro semanal, explicando su finalidad:

“Además, hoy se llevarán una ficha sencilla para completar durante la semana. En ella podrán registrar las actividades que realicen en casa y observar cómo sus hijos e hijas utilizan la memoria de trabajo, especialmente en juegos que integran movimiento.”

Explica que la ficha contempla los siguientes aspectos:

- Función ejecutiva trabajada.
 - Actividad realizada en el hogar.
-

-
- Nivel de apoyo requerido (alto, medio o bajo).
 - Respuesta observada del niño o la niña.
 - Observación reflexiva del adulto respecto al proceso.

El facilitador aclara que este registro tiene un carácter formativo y de seguimiento, orientado a fortalecer la continuidad entre sesiones y favorecer la implementación de las estrategias en el hogar, sin fines evaluativos.

Finalmente, el facilitador entrega a cada familia un folleto resumen de la sesión y explica:

“En este folleto encontrarán una síntesis de la memoria de trabajo, ejemplos de cómo se manifiesta en niños con TEA nivel 1, una guía del circuito de secuencias corporales y orientaciones para aplicarlo en casa.”

El facilitador cierra la sesión diciendo:

“Gracias por su participación. En la próxima sesión comenzaremos a trabajar la flexibilidad cognitiva, incorporando cambios de reglas de manera progresiva.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
6	<ul style="list-style-type: none"> -Definición funcional de flexibilidad cognitiva. -Diferencia entre rigidez cognitiva y desobediencia. -Principios de anticipación, progresión y estabilidad. -Uso de apoyos visuales para sostener el cambio. -Estrategias de validación emocional frente al error y la confusión. -Articulación entre FE: frenar → recordar → cambiar. 	<p>INICIO: El facilitador recibe a las familias, espera a que todas estén sentadas en el semicírculo y dice, con tono cercano y calmado: <i>“Bienvenidos nuevamente. Me alegra verlos y continuar este proceso con ustedes. Hoy comenzamos a trabajar una nueva función ejecutiva, que se apoya directamente en todo lo que hemos venido desarrollando en las sesiones anteriores.”</i></p> <p>Luego conecta con el trabajo previo: <i>“Primero trabajamos el control inhibitorio, que nos ayuda a frenar impulsos. Luego trabajamos la memoria de trabajo, que nos permite mantener información activa mientras hacemos algo. Hoy vamos a dar un paso más y vamos a trabajar la flexibilidad cognitiva.”</i></p> <p>El facilitador proyecta la diapositiva con la definición y explica: <i>“La flexibilidad cognitiva es la capacidad de cambiar una forma de actuar cuando la regla o la situación cambia. Es poder soltar una regla conocida y adaptarse a una nueva.”</i></p> <p>Luego vincula con TEA nivel 1: <i>“En niños y niñas con TEA nivel 1, esta función suele estar más descendida. Por eso observamos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación con: PPT -Definición de flexibilidad cognitiva según Miyake (2000). -Relación entre flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo. -Ejemplos cotidianos de rigidez cognitiva en TEA nivel 1. -Esquema visual del proceso: regla estable → cambio anticipado → nueva regla. -Tarjetas de colores (mínimo dos colores contrastantes).

dificultad para aceptar cambios de rutina, nuevas instrucciones o variaciones en el juego. Esto no es desobediencia ni oposición, es una dificultad en la adaptación cognitiva.”

Para activar la reflexión inicial, el facilitador pregunta al grupo:

“¿En qué situaciones del día sienten que a sus hijos les cuesta más aceptar un cambio?”

Posibles respuestas:

- *“Cuando cambiamos la rutina.”*

El facilitador responde: “Eso es un ejemplo muy claro de dificultad en flexibilidad cognitiva.”

- *“Cuando las reglas del juego cambian.”*

El facilitador responde: “Exactamente, cambiar reglas exige soltar una forma de actuar.”

- *“Cuando algo no sale como él espera.”*

El facilitador responde: “Eso también requiere flexibilidad: aceptar que las cosas pueden ser distintas.”

El facilitador cierra el inicio diciendo:

“Hoy vamos a vivir en nuestro propio cuerpo lo que significa cambiar una regla, para así poder acompañar mejor a nuestros hijos.”

DESARROLLO:

El facilitador se pone de pie junto a la mesa central y dice:

“La flexibilidad cognitiva se entrena cuando el cerebro debe detener una respuesta conocida y reorganizarse frente a una nueva regla. El juego estructurado nos permite trabajar esto de manera gradual y segura.”

-Tarjetas de acciones con imágenes simples (por ejemplo: aplaudir, dar un paso, quedarse quieto).

-Tarjeta símbolo de cambio (por ejemplo: signo de interrogación o estrella).

-Folleto resumen de la sesión para cada familia.

ACTIVIDAD CENTRAL: “EL DETECTIVE FLEXIBLE”

Fase 1 – Regla base

El facilitador muestra una tarjeta de color junto a una tarjeta de acción y dice:

“Todos seremos detectives. Cuando yo muestre esta tarjeta, deberán realizar esta acción. Esta será nuestra única regla por ahora.”

Modela la acción lentamente y luego invita al grupo a participar.

Tras varias repeticiones, detiene la actividad y pregunta:

“¿Qué les ayudó a seguir la regla sin confundirse?”

Posibles respuestas

- *“Que la regla era siempre la misma.”*

El facilitador responde: “Exacto, cuando la regla es estable el cerebro se organiza mejor.”

- *“Ver la tarjeta.”*

El facilitador responde: “Muy bien, los apoyos visuales ayudan mucho a sostener la regla.”

El facilitador refuerza diciendo:

“Por eso, antes de cambiar, necesitamos que la regla esté bien aprendida.”

Fase 2 – Cambio anticipado de regla

El facilitador muestra la tarjeta símbolo de cambio y dice:

“Ahora voy a mostrar esta tarjeta. Esto significa que la regla va a cambiar. Todavía no cambien, solo miren.”

Luego presenta la nueva tarjeta de acción y explica:

“Desde ahora, cuando vean este color, la acción será esta otra.”

Se retoma el juego con la nueva regla.

Tras algunas rondas, el facilitador detiene y pregunta:

“¿Qué sintieron cuando cambiamos la regla?”

Posibles respuestas:

– *“Me confundí.”*

El facilitador responde: “Eso es totalmente normal. Cambiar reglas genera confusión.”

– *“Quería seguir haciendo lo de antes.”*

El facilitador responde: “Eso muestra lo difícil que es soltar una regla conocida.”

– *“Tuve que pensar más.”*

El facilitador responde: “Exactamente, eso es flexibilidad cognitiva en acción.”

El facilitador valida las respuestas obtenidas diciendo:

“Esto mismo viven sus hijos cuando algo cambia. No es que no quieran, es que cuesta reorganizarse.”

Fase 3 – Trabajo por parejas (simulación del hogar)

El facilitador indica:

“Ahora trabajaremos en parejas. Una persona será el detective que presenta la regla y anticipa el cambio, y la otra será quien ejecuta. Luego intercambian roles.”

Durante la actividad refuerza con frases como:

“Muy bien, anticipaste el cambio.”, “Excelente, mantuviste una sola regla.”, “Bien, fuiste lento y claro al cambiar.”

Luego pregunta al grupo:

“¿Qué fue más difícil: cambiar la regla o explicar el cambio?”

Posibles respuestas:

– *“Explicar el cambio.”*

El facilitador responde: “Eso nos muestra lo importante que es anticipar y ser claros en casa.”

– *“Dejar de hacer la regla anterior.”*

El facilitador responde: “Exacto, eso requiere inhibición y flexibilidad juntas.”

CIERRE:

El facilitador invita a las familias a volver al semicírculo y señala:

“Hoy trabajamos la flexibilidad cognitiva, que es la capacidad de adaptarnos cuando las reglas cambian.”

A continuación, conecta explícitamente con las sesiones anteriores, indicando:

“Para cambiar una regla necesitamos frenar lo que estábamos haciendo —eso es control inhibitorio— y mantener activa la nueva regla —eso es memoria de trabajo.”

De este modo, refuerza la idea de que las funciones ejecutivas no operan de manera aislada, sino integrada y complementaria.

Posteriormente, el facilitador orienta la reflexión final, preguntando:

“¿Qué idea principal se llevan de esta sesión?”

Las familias comparten sus respuestas, ante las cuales el facilitador valida y profundiza:

– *“Que cambiar cuesta.”*

El facilitador responde: “Sí, cuesta, y por eso se entrena.”

– *“Que no es desobediencia.”*

El facilitador responde: “Exacto, es una dificultad cognitiva.”

– *“Que hay que anticipar los cambios.”*

El facilitador responde: “Esa es una de las claves más importantes.”

Antes de cerrar la sesión, el facilitador informa que, junto con el material de apoyo, se entregará una ficha de registro semanal, explicando su propósito:

“Además, hoy se llevarán una ficha sencilla que deberán completar durante la semana. En ella podrán registrar las actividades que realicen en casa y observar cómo sus hijos e hijas responden a situaciones que implican cambios de reglas o consignas.”

Explica que la ficha contempla los siguientes aspectos:

- Función ejecutiva trabajada.
 - Actividad realizada en el hogar.
 - Nivel de apoyo requerido (alto, medio o bajo).
 - Respuesta del niño o la niña frente al cambio.
 - Observación reflexiva del adulto respecto al proceso.
-

El facilitador enfatiza que este registro tiene un carácter formativo y de seguimiento, orientado a favorecer la observación consciente, fortalecer la continuidad entre sesiones y apoyar la transferencia de los aprendizajes al contexto familiar, sin fines evaluativos.

Finalmente, el facilitador entrega a cada familia el folleto informativo y explica:

“Este material resume lo que vimos hoy: qué es la flexibilidad cognitiva y cómo aplicar el juego ‘El Detective Flexible’ en casa, de forma breve y anticipada.”

El facilitador cierra la sesión diciendo:

“Gracias por su participación. Hoy dimos el primer paso en el trabajo de la flexibilidad cognitiva. En la próxima sesión seguiremos profundizando esta habilidad, incorporando el movimiento físico.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
7	<p>El facilitador debe manejar de forma conceptual y aplicada los siguientes contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Flexibilidad cognitiva según el modelo de funciones ejecutivas de Miyake et al. (2000). -Relación funcional entre flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo. -Manifestaciones de rigidez cognitiva en niños y niñas con TEA nivel 1, especialmente en contextos de juego y movimiento. -Principios del movimiento físico estructurado como estrategia de intervención en funciones ejecutivas. -Importancia de la anticipación del cambio, el uso de apoyos 	<p>INICIO: El facilitador recibe a las familias en la entrada de la sala con una actitud cercana y calmada, saludando individualmente y orientándolas a tomar asiento en un semicírculo amplio, dispuesto previamente para favorecer el contacto visual. El espacio central se encuentra despejado y claramente organizado con zonas marcadas en el suelo, tarjetas de colores visibles y un símbolo de cambio, anticipando que la sesión se centrará en decisiones, reglas y modificaciones durante el movimiento. Cuando todas las familias están acomodadas, el facilitador se ubica de pie frente al grupo y dice con voz clara y pausada: <i>“Bienvenidos a una nueva sesión del taller. Hoy vamos a seguir avanzando en el trabajo con las funciones ejecutivas, incorporando el movimiento físico como una herramienta clave para aprender a adaptarnos a los cambios.”</i> A continuación, el facilitador conecta la sesión con el recorrido previo del taller: <i>“En las sesiones anteriores trabajamos el control inhibitorio, que nos permite frenar impulsos, y la memoria de trabajo, que nos ayuda a mantener información activa mientras hacemos algo. Hoy vamos a trabajar una</i></p>	<p>Presentación PPT de la sesión</p> <p>Tarjetas de colores visibles</p> <p>Tarjetas con criterios de decisión (colores, símbolos o imágenes simples)</p> <p>Tarjeta símbolo de cambio</p> <p>Cinta adhesiva, conos, aros o marcas de piso para delimitar zonas</p> <p>Apoyos visuales permanentes de reglas</p> <p>Folleto resumen de la sesión para cada familia</p>

visuales y la progresión gradual de las reglas.

-Estrategias para introducir cambios de criterio de forma predecible y segura.

-Criterios para la adaptación de actividades motoras en el hogar (pocas reglas, un cambio a la vez, ritmo pausado).

-Enfoque de taller activo y rol mediador del adulto en contextos familiares.

tercera función ejecutiva que se construye sobre las anteriores: la flexibilidad cognitiva.”

Apoyándose en la presentación visual, el facilitador introduce el concepto desde el modelo de Miyake (2000):

“La flexibilidad cognitiva es la capacidad de cambiar una forma de actuar cuando la regla, el criterio o la situación cambia. Es decir, dejar de hacer algo de una manera y adaptarse a una nueva forma.”

Luego, vincula el concepto con el diagnóstico TEA nivel 1:

“En niños y niñas con TEA nivel 1, esta habilidad suele estar más descendida. Por eso observamos dificultad para aceptar cambios de juego, frustración cuando algo no resulta como esperaban, o resistencia a modificar una decisión que ya tomaron, especialmente cuando el cuerpo ya está en movimiento.”

Para activar la reflexión inicial, el facilitador formula la siguiente pregunta:

“Piensen por un momento: ¿en qué situaciones cotidianas notan que a sus hijos les cuesta cambiar una decisión o adaptarse cuando algo cambia?”

Posibles respuestas:

- *“Cuando cambia la regla de un juego.”*
- *“Cuando ya decidió algo y no quiere cambiar.”*
- *“Cuando hay cambios en la rutina.”*

-
- *“Cuando está jugando y le decimos que ahora se hace de otra forma.”*

El facilitador responde: “Eso que describen es muy característico de la flexibilidad cognitiva.”

“No es una conducta intencional, es una dificultad para reorganizarse frente al cambio.”

“Por eso hoy vamos a trabajar cómo entrenar esta habilidad desde el movimiento, de forma estructurada y segura.”

El facilitador cierra el inicio anticipando la experiencia práctica:

Hoy no vamos a memorizar una secuencia fija, sino que vamos a practicar algo distinto: tomar una decisión y luego aprender a cambiarla cuando la regla se modifica.”

DESARROLLO:

El facilitador se desplaza al centro del espacio y señala las zonas delimitadas en el suelo. Con apoyo visual, explica el foco central del trabajo:

“La flexibilidad cognitiva se entrena cuando el cerebro tiene que soltar una regla conocida y adoptar una nueva. Esto es especialmente desafiante cuando el cuerpo ya está en movimiento.”

“El movimiento físico nos permite trabajar esta habilidad de forma muy concreta, porque obliga a decidir, frenar y reorganizar la acción.”

ACTIVIDAD CENTRAL: “EL JUEGO DE LAS DECISIONES CAMBIANTES”

Fase 1: Decisión con criterio único

El facilitador presenta dos zonas del espacio, cada una asociada a un color visible. Se asegura de que todos comprendan el criterio inicial y dice:

“Vamos a comenzar con una regla clara y estable. Cuando yo muestre este color, ustedes se desplazarán hacia la zona correspondiente.”

El facilitador modela primero la dinámica, desplazándose lentamente hacia la zona correcta, exagerando el gesto para facilitar la comprensión.

– *“Primero observamos, luego decidimos y después nos movemos.”*

Las familias comienzan a participar, desplazándose según el criterio establecido. El facilitador mantiene la regla estable durante varias rondas, reforzando la seguridad cognitiva.

Durante la ejecución, el facilitador observa y luego pregunta:

“¿Cómo se sintieron con esta regla clara y siempre igual?”

Posibles respuestas:

- *“Más tranquilos.”*
- *“Era fácil.”*
- *“Ya sabíamos qué hacer.”*

El facilitador responde: “Exactamente. Cuando la regla es estable, el cuerpo y la mente se organizan con mayor facilidad.”

“Esto es importante para los niños con TEA: primero necesitan seguridad antes de introducir cambios.”

Fase 2: Cambio anticipado de criterio

El facilitador muestra claramente la tarjeta símbolo de cambio y dice:

“Ahora va a ocurrir algo importante: la regla va a cambiar. Antes de continuar, vamos a observar cuál será el nuevo criterio.”

Explica el nuevo criterio y lo muestra visualmente, reemplazando la tarjeta anterior.

“Desde ahora, ya no decidimos por color, sino por este nuevo criterio.”

Las familias retoman el desplazamiento. Aparecen errores, dudas y pausas. El facilitador detiene brevemente la actividad y pregunta:

“¿Qué sintieron cuando la regla cambió?”

Posibles respuestas:

- *“Me confundí.”*
- *“Seguí haciendo lo anterior.”*
- *“Tuve que pensar más.”*
- *“El facilitador responde:*
- *“Eso es completamente esperable.”*

“Cambiar una decisión cuesta, porque el cerebro tiende a seguir con lo conocido.”

“Acá estamos entrenando justamente esa capacidad de adaptarnos.”

El facilitador refuerza: *“En casa, este cambio siempre debe anticiparse, mostrarse visualmente y hacerse de a uno por vez.”*

Fase 3: Trabajo por parejas – simulación del hogar

El facilitador invita a formar parejas y explica:

“Ahora vamos a simular cómo sería este juego en casa. Una persona dará la regla y anticipará el cambio; la otra se moverá según ese criterio.”

Durante la actividad, el facilitador circula y refuerza con frases como:

“Muy bien, usaron un solo criterio.”

– *“Excelente, anticiparon el cambio antes de ejecutarlo.”*

– *“Bien, mantuvieron el ritmo lento.”*

Luego pregunta al grupo:

– *“¿Qué fue lo más difícil al cambiar la regla?”*

– *“¿Qué ayudó a adaptarse mejor?”*

Posibles respuestas:

– *“Decidir rápido.”*

– *“No confundirse.”*

– *“Mirar la tarjeta.”*

El facilitador responde: “Eso mismo les pasa a los niños.”, “Los apoyos visuales y el ritmo pausado hacen una gran diferencia.”

CIERRE:

El facilitador invita a las familias a volver a sentarse en semicírculo y, con voz calmada, realiza una síntesis de la sesión, señalando:

“Hoy experimentamos que la flexibilidad cognitiva es la capacidad de cambiar una decisión cuando el criterio cambia, incluso cuando el cuerpo ya está en movimiento.”

A continuación, establece una conexión explícita con las sesiones anteriores, indicando:

“Para ser flexibles necesitamos primero frenar la respuesta anterior —eso es control inhibitorio— y luego mantener activa la nueva regla —eso es memoria de trabajo.”

De este modo, refuerza la comprensión integrada de las funciones ejecutivas trabajadas a lo largo del taller. Posteriormente, el facilitador plantea una reflexión final, a través de la pregunta:

“¿Qué idea principal se llevan de esta sesión?”

Las familias comparten sus respuestas, entre las cuales se destacan:

- *“Que cambiar cuesta.”*
- *“Que hay que anticipar.”*
- *“Que se puede entrenar.”*

El facilitador valida y refuerza estos aportes señalando:

“Exactamente, la flexibilidad cognitiva no se exige, se entrena.”

Antes de cerrar la sesión, el facilitador informa que, junto con el material de apoyo, se entregará una ficha de registro semanal, explicando su finalidad:

“Además, hoy se llevarán una ficha sencilla que deberán completar durante la semana. En ella podrán registrar las actividades que realicen en casa y observar cómo sus hijos e hijas

responden a situaciones que implican cambios de decisiones o reglas.”

Explica que la ficha contempla los siguientes aspectos:

- Función ejecutiva trabajada.
- Actividad realizada en el hogar.
- Nivel de apoyo requerido (alto, medio o bajo).
- Respuesta observada del niño o la niña frente al cambio.
- Observación reflexiva del adulto respecto al proceso.

El facilitador enfatiza que este registro tiene un carácter formativo y de seguimiento, orientado a promover la reflexión familiar, fortalecer la continuidad del trabajo entre sesiones y resguardar la fidelidad de implementación del taller, sin fines evaluativos.

Finalmente, el facilitador entrega a cada familia el folleto resumen y explica:

“Este material resume lo trabajado hoy y les entrega una guía paso a paso para aplicar este juego en casa, de forma breve, anticipada y estructurada.”

El facilitador cierra la sesión diciendo:

En la próxima y última sesión integraremos todas las funciones ejecutivas trabajadas. Gracias por su participación y compromiso con este proceso.”

Número de sesión	Contenidos que debe manejar el facilitador	Actividades de la sesión	Recursos
8	<p>El facilitador debe manejar de forma conceptual y aplicada los siguientes contenidos:</p> <p>Modelo de funciones ejecutivas de Miyake et al. (2000) y su aplicación en contextos educativos y familiares.</p> <p>Control inhibitorio: definición, manifestaciones y estrategias de fortalecimiento en niños y niñas con TEA nivel 1.</p> <p>Memoria de trabajo: rol en el seguimiento de consignas, secuencias y organización de la conducta.</p> <p>Flexibilidad cognitiva: capacidad de adaptación a cambios de reglas o criterios y su expresión en contextos cotidianos.</p> <p>Funcionamiento integrado de las funciones ejecutivas en actividades de juego y movimiento.</p>	<p><u>INICIO</u></p> <p>A medida que las familias ingresan, el facilitador las recibe en la puerta con una actitud cercana, saluda con contacto visual y las invita a tomar asiento en el semicírculo dispuesto. Verifica que todas puedan verse entre sí y que la mesa central esté preparada con los sobres rotulados (Evaluación final, Encuesta de satisfacción) y el material de apoyo visible. Cuando el grupo ya está acomodado, el facilitador se posiciona al frente, con tono calmado y reflexivo, y dice:</p> <p><i>“Bienvenidos. Hoy llegamos a la última sesión de este taller. Gracias por su constancia y por participar activamente en cada encuentro.”</i></p> <p>Hace una breve pausa para mirar al grupo y continúa:</p> <p><i>“Durante estas semanas hemos recorrido un camino importante: no solo aprendimos estrategias, también aprendimos a mirar las conductas de nuestros hijos desde una nueva perspectiva.”</i></p> <p>Luego contextualiza el recorrido del taller, conectando explícitamente con los contenidos trabajados:</p>	<p>Sala amplia con espacio central despejado.</p> <p>Presentación PPT de cierre del taller.</p> <p>Tarjetas de colores.</p> <p>Tarjetas con acciones y consignas.</p> <p>Tarjeta símbolo de cambio.</p> <p>Apoyos visuales de reglas y secuencias.</p> <p>Materiales de movimiento (conos, aros, marcas de piso u objetos livianos).</p>

Estrategias mediadoras del adulto para apoyar el desarrollo de las funciones ejecutivas en el hogar.

Principios del modelo de fidelidad: claridad de objetivos, estructuración de actividades, uso de apoyos visuales, progresión gradual, modelamiento y práctica guiada.

Evaluación final del taller: propósito, contenidos evaluados y uso formativo de los resultados.

Encuesta de satisfacción: sentido, relación con los criterios del modelo de fidelidad y recogida de retroalimentación de las familias.

“Comenzamos trabajando el control inhibitorio, que es la capacidad de frenar impulsos y detener respuestas automáticas. Luego trabajamos la memoria de trabajo, que nos permite mantener información activa mientras hacemos algo. Y después abordamos la flexibilidad cognitiva, que es la capacidad de adaptarse cuando la regla cambia o cuando la situación es distinta.”

El facilitador agrega el propósito concreto de esta sesión, para asegurar claridad y fidelidad:

“El objetivo de hoy es integrar todo lo aprendido, vivirlo en una actividad final muy lúdica, y cerrar el taller con una evaluación final y una encuesta de satisfacción. Esto nos permitirá saber qué aprendizajes quedaron más sólidos y cómo seguir aplicándolos en casa.”

A continuación, el facilitador invita a una breve activación reflexiva y dice:

“Antes de comenzar, quiero invitarlos a mirar el proceso completo. No para evaluarnos con exigencia, sino para reconocer lo que han aprendido y cómo han avanzado.”

Plantea las preguntas orientadoras:

Sobres con evaluación final impresa.

Cuestionario de evaluación final.

Encuesta de satisfacción alineada a los criterios del modelo de fidelidad.

Material de cierre del taller (folleto o guía resumen para las familias).

– “¿Qué función ejecutiva sienten que hoy comprenden mejor que al inicio del taller?”

– “¿Qué situaciones del hogar ahora logran interpretar de manera diferente?”

El facilitador escucha respuestas del grupo sin interrumpir, y luego va abordándolas de forma literal, según lo que aparezca.

Posibles respuestas:

– “Ahora entiendo mejor por qué le cuesta frenar.”

El facilitador responde: “Exactamente. Cuando entendemos que frenar no es solo ‘querer’, sino una habilidad que se entrena, cambia la forma en que acompañamos.”

– “Comprendí que no es desobediencia.”

El facilitador responde: “Muy bien. Esa es una idea clave del taller: muchas conductas tienen que ver con funciones ejecutivas debilitadas, no con mala intención.”

– “Antes me frustraba más.”

El facilitador responde: “Es muy comprensible. Cuando no tenemos una explicación, interpretamos desde el enojo o el cansancio. Hoy ustedes tienen herramientas para responder con más claridad y calma.”

– “Ahora sé cómo ayudarlo.”

El facilitador responde: “Ese es el propósito: que ustedes se sientan capaces de intervenir en casa con estrategias simples, breves y constantes.”

Si aparece una respuesta de duda o baja confianza (muy común en cierre), por ejemplo:

- “A mí todavía me cuesta mucho, siento que no avanzo.”

El facilitador responde: “Gracias por decirlo. Esto es un proceso gradual: la meta no es que todo cambie de un día para otro, sino tener pequeñas herramientas para acompañar mejor. Cada intento cuenta.”

El facilitador cierra esta parte reforzando el sentido del cierre y anticipando la actividad principal de manera motivadora:

“Lo que acaban de compartir muestra un cambio importante: aprendieron estrategias y también cambiaron la mirada. Hoy vamos a cerrar el taller con una actividad distinta, muy activa y entretenida, donde vamos a poner en juego las tres funciones ejecutivas juntas, tal como ocurre en la vida diaria.”

Finalmente, indica la transición al desarrollo:

Les voy a pedir que se pongan de pie y se acerquen al espacio central. Vamos a trabajar en una dinámica tipo feria con estaciones. Recuerden: aquí el error no es problema, el error es parte del aprendizaje.”

DESARROLLO:

El facilitador invita a las familias a ponerse de pie y a acercarse al espacio central de la sala. El área se encuentra organizada en distintas estaciones de trabajo, claramente delimitadas con apoyos visuales, colores y materiales dispuestos de manera ordenada. El facilitador se ubica en un lugar visible para todo el grupo y dice:

“Ahora vamos a realizar una actividad central que integra todo lo que hemos trabajado en el taller. En la vida diaria, nuestros hijos no usan una sola función ejecutiva a la vez: necesitan frenar, recordar y adaptarse al mismo tiempo. Eso es exactamente lo que vamos a experimentar hoy.”

Hace una pausa breve y agrega:

“Esta actividad se llama La Feria de los Desafíos Ejecutivos. Tendremos distintas estaciones, cada una con un desafío breve. No se trata de hacerlo perfecto, sino de observar qué se activa en nosotros y cómo se siente.”

El facilitador explica la dinámica general:

“Vamos a recorrer las estaciones en grupo. En cada una habrá una consigna clara, apoyos visuales y un pequeño desafío. Después de cada estación, haremos una pausa corta para reflexionar.”

**Estación 1: El Desafío del Frenazo
(Control inhibitorio)**

El facilitador se sitúa junto a la primera estación, donde hay tarjetas visuales y una señal de “pausa”. Modela brevemente y luego dice:

“En este desafío vamos a trabajar el control inhibitorio. Escuchen con atención: solo deben moverse cuando la instrucción vaya acompañada de esta señal visual. Si la señal no aparece, deben quedarse completamente quietos.”

El facilitador inicia varias rondas, alternando consignas con y sin señal visual. Observa las reacciones del grupo y luego detiene la actividad diciendo:

- “Pausa. Detengámonos un momento.”
- Plantea la pregunta de reflexión:
- “¿Qué les pasó cuando tuvieron que detenerse de golpe?”

Posibles respuestas de las familias:

- *“Mi cuerpo ya iba.”*
- *“Me adelanté.”*
- *“Me costó frenar.”*
- *“Reaccioné antes de pensar.”*

El facilitador puede responder: “Eso que describen es exactamente lo que viven los niños. El cuerpo responde primero y al cerebro le cuesta frenar.”

“Por eso el control inhibitorio no se enseña con sermones, se entrena con pausas claras y repetidas.”

Luego el facilitador cierra la estación diciendo:

“Cada vez que ayudamos a un niño a detenerse con calma, estamos fortaleciendo esta función ejecutiva.”

Estación 2: La Ruta Perdida
(Memoria de trabajo)

El facilitador conduce al grupo a la segunda estación, donde hay una secuencia visual de pasos u objetos. Dice:

“Ahora vamos a trabajar la memoria de trabajo. Observen esta secuencia con atención. Tienen unos segundos para mirarla, luego la retiraré y deberán realizarla en el orden correcto.”

Muestra la secuencia, la retira y da inicio al desafío. Tras la ejecución, el facilitador detiene la actividad y pregunta:

“¿Qué tuvieron que hacer para no olvidar la secuencia?”

Posibles respuestas:

- *“Repetirla en mi cabeza.”*
- *“Pensar paso a paso.”*
- *“Imaginarla.”*
- *“Decírmela mentalmente.”*

El facilitador responde: “Exactamente. Todo eso es memoria de trabajo: mantener la información activa mientras hacemos algo.”

“Cuando un niño olvida una instrucción, no es porque no quiera, es porque esta función está sobrecargada.”

Refuerza la transferencia al hogar:

“Por eso, menos pasos y más repetición ayudan mucho más que dar muchas instrucciones juntas.”

Estación 3: Cambio Sorpresa **(Flexibilidad cognitiva)**

El facilitador muestra una tarjeta símbolo de cambio y dice:

“En este desafío vamos a trabajar la flexibilidad cognitiva. La regla será clara al inicio, pero en algún momento va a cambiar. Yo siempre avisaré antes.”

Se inicia la actividad con una regla estable.

Luego, el facilitador levanta la tarjeta y dice:

“Atención: ahora cambia la regla”

Tras el cambio y la ejecución, detiene el juego y pregunta:

“¿Qué sintieron cuando la regla ya no era la misma?”

Posibles respuestas:

- *“Confusión.”*
 - *“Frustración.”*
 - *“Me equivoqué.”*
-

– *“Tuve que pensar más.”*

El facilitador responde: “Todo eso es normal. Cambiar cuesta.”, “La flexibilidad cognitiva se entrena cuando el cambio es anticipado, acompañado y sin presión.”, “Así es como debemos presentar los cambios en casa.”

Integración final en parejas

El facilitador reúne al grupo y explica:

“Ahora vamos a integrar todo. En parejas, uno de ustedes va a crear un mini desafío que combine al menos dos funciones ejecutivas: frenar, recordar o cambiar. El otro lo va a ejecutar.”

Mientras las parejas trabajan, el facilitador circula y refuerza con frases como:

*“Muy bien, usaron pocas reglas.
”Excelente anticipación del cambio.”,
”Bien, dejaron tiempo para procesar.”*

Luego plantea la reflexión grupal:

“¿Qué fue más difícil: crear el desafío o ejecutarlo?”

Posibles respuestas:

- *“Crear la consigna.”*
- *“Ejecutarla.”*
- *“Pensar en el otro.”*

El facilitador responde: “Ambos roles son importantes, porque en casa ustedes cumplen el rol de guiar y acompañar.”

Evaluación final

El facilitador invita a las familias a sentarse y entrega el instrumento:

Ahora realizaremos la evaluación final. No es una prueba ni tiene nota. Recoge lo que han aprendido y cómo han aplicado las estrategias desde la sesión 1 hasta hoy.”

Permanece disponible, atento y en silencio respetuoso durante la aplicación.

Encuesta de satisfacción

Una vez finalizada la evaluación, el facilitador dice:

“Finalmente, les pedimos que completen esta encuesta de satisfacción. Aquí nos interesa saber cómo vivieron el taller, qué les resultó útil y si los contenidos fueron claros y aplicables.”

CIERRE:

Una vez finalizada la evaluación final y la encuesta de satisfacción, el facilitador invita a las familias a guardar los materiales y a volver a sentarse en el semicírculo, recuperando un ambiente de calma y cercanía. Se asegura de que todas las personas estén cómodas y puedan verse entre sí.

El facilitador se ubica frente al grupo, baja ligeramente el tono de voz y dice:

“Ahora vamos a cerrar este taller juntos. Quiero que nos demos un momento para mirar todo el camino recorrido y darle sentido a lo que hemos vivido.”

Hace una breve pausa para favorecer la atención y continúa:

“Cuando comenzamos este taller, hablamos de conductas que nos preocupaban, nos frustraban o no lográbamos comprender. Hoy, después de varias sesiones, tenemos nuevas herramientas para mirar esas mismas situaciones.”

Síntesis reflexiva del proceso

El facilitador retoma explícitamente el recorrido del taller, señalando cada función ejecutiva trabajada:

“Primero trabajamos el control inhibitorio, que nos permite frenar impulsos y detener una acción automática.”

“Luego abordamos la memoria de trabajo, que nos ayuda a mantener información activa para poder terminar una tarea.”

“Después trabajamos la flexibilidad cognitiva, que nos permite adaptarnos a los cambios cuando la regla ya no es la misma.”

El facilitador integra las funciones diciendo:

“Hoy vimos que estas funciones no trabajan por separado. En la vida diaria, nuestros hijos necesitan frenar, recordar y adaptarse al mismo tiempo. Eso es lo que hace tan desafiante su día a día.”

Preguntas de reflexión final

El facilitador invita a las familias a participar diciendo:

“Quiero invitarlos ahora a reflexionar sobre su experiencia personal en este taller.”

Plantea la primera pregunta:

“¿Qué aprendizaje consideran más significativo de todo este proceso?”

Posibles respuestas:

- *“Entender que no es desobediencia.”*
- *“Aprender a anticipar.”*
- *“Dar menos instrucciones.”*
- *“Tener más paciencia.”*
- *“Saber cómo ayudarlo.”*

El facilitador responde: “Ese cambio de mirada es fundamental.”, “Comprender que no es mala conducta, sino una dificultad ejecutiva, transforma completamente la forma de acompañar.”

Luego plantea la segunda pregunta:

¿Qué cambios han notado en la forma en que acompañan a sus hijos desde que comenzó el taller?”

Posibles respuestas:

- “Ahora explico mejor.”
- “Uso más apoyos visuales.”
- “No me enojo tanto.”
- “Anticipo los cambios.”
- “Repito con más calma.”

El facilitador responde: *“Todo lo que mencionan son estrategias concretas que fortalecen el desarrollo ejecutivo. No son cambios pequeños: son cambios profundos en la forma de acompañar.”*

Plantea la tercera pregunta:

“¿Qué estrategias sienten que seguirán utilizando en el hogar después de que termine el taller?”

Posibles respuestas:

- “Los juegos.”
- “Las pausas.”
- “Las reglas claras.”
- “Los apoyos visuales.”
- “Practicar de a poco.”

El facilitador responde: *“Excelente.”*, *“La constancia en lo simple es lo que genera cambios reales.”*

Mensaje clave de cierre emocional y pedagógico

El facilitador mira al grupo y dice con énfasis tranquilo:

“Quiero que se lleven una idea muy importante: las funciones ejecutivas no se desarrollan de un día para otro. Se fortalecen con práctica cotidiana, acompañamiento adulto y mucha comprensión.”

Refuerza resignificando la conducta:

*“Cuando un niño no logra frenar, recordar o adaptarse, no está eligiendo portarse mal. Está mostrando que necesita más apoyo en esas funciones.”,
“Y hoy ustedes cuentan con herramientas reales para ofrecer ese apoyo.”*

Entrega del material de cierre

El facilitador se dirige a la mesa central y toma el material de cierre del taller. A medida que lo entrega a cada familia, explica:

*“Este material resume todo el trabajo del taller. “Aquí encontrarán una síntesis del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.”
“También incluye los juegos trabajados, orientaciones prácticas y recomendaciones para seguir aplicándolos en casa.”*

Refuerza su uso:

“No es para hacerlo todo a la vez. Es un apoyo para volver cuando lo necesiten.”

El facilitador se posiciona nuevamente frente al grupo y dice:

“Hoy el taller termina, pero el proceso no. Cada vez que anticipan un cambio, que juegan unos minutos, que validan una emoción o que ajustan una consigna, están fortaleciendo el desarrollo de sus hijos.”

“Quiero agradecerles sinceramente por su participación, su compromiso y su disposición a reflexionar, moverse, equivocarse y volver a intentar.”

Cierra diciendo:

“Gracias por confiar, por aprender y por acompañar. El trabajo con las funciones ejecutivas continúa en el hogar, en lo cotidiano, en cada pequeño gesto.”

Planificación de las sesiones del taller con foco en metodología vivencial

A continuación, se exponen las planificaciones correspondientes a cada una de las sesiones del taller propuesto, las cuales constituyen un complemento operativo del protocolo del facilitador, al detallar de manera sistemática los objetivos específicos de cada sesión, los contenidos a desarrollar, la secuencia de actividades, la organización temporal, los recursos requeridos y las estrategias metodológicas utilizadas.

Todas las sesiones del taller se desarrollan siguiendo una estructura estandarizada de inicio, desarrollo y cierre, que contempla modelamiento del facilitador, participación activa de las familias, práctica guiada, reflexión final y transferencia explícita de las estrategias al contexto del hogar. La siguiente estructura metodológica se mantiene constante en todas las sesiones del taller.

N°	Nombre de Sesión	Objetivo Sesión	Actividad principal	Indicadores de logro
1	Presentación del Taller e introducción a las Funciones Ejecutivas:	Brindar a las familias una comprensión inicial del propósito del taller, de las funciones ejecutivas del modelo de Miyake (2000) y de las líneas metodológicas del programa; aplicar una evaluación diagnóstica; y	Presentación de objetivos, estructura, pautas y diagnóstico inicial “Secuencia en Movimiento con Cambio de Señales” Actividad práctica que combina	-Las familias participan activamente en la dinámica. -Identifican qué función ejecutiva se trabaja en cada fase. -Reconocen la dificultad de recordar, detenerse y adaptarse a

<p>-Control Inhibitorio.</p> <p>-Memoria de Trabajo.</p> <p>-Flexibilidad Cognitiva.</p>	<p>vivenciar una actividad práctica replicable que integre juego estructurado y movimiento físico para modelar estrategias de estimulación cotidiana de FE en niños con TEA nivel 1.</p>	<p>juego estructurado y movimiento físico en tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender y repetir una secuencia de tres acciones (Memoria de Trabajo). 2. Ejecutar la secuencia con señales de detención (Control Inhibitorio). 3. Adaptarse a un cambio de reglas con tarjeta azul (Flexibilidad Cognitiva). 	<p>y cambios, vinculándola con experiencias cotidianas.</p>
<p>2 Función ejecutiva: control inhibitorio y juego estructurado</p>	<p>Comprender qué es el control inhibitorio según el modelo de Miyake (2000), identificando sus manifestaciones cotidianas en niños/as con TEA nivel 1 entre 6 y 8 años.</p>	<p>Juego estructurado “Simón Dice + Semáforo”.</p> <p>La actividad combina instrucciones verbales (“Simón dice...”) con señales visuales del semáforo (rojo = detenerse, verde = avanzar, amarillo = lento).</p> <p>Las familias deben inhibir respuestas automáticas, detener</p>	<p>-Identifica qué es el control inhibitorio y cómo se manifiesta en la conducta diaria de niños/as con TEA nivel 1.</p> <p>-Ejecuta adecuadamente instrucciones que requieren frenar una respuesta automática durante el juego “Simón Dice”.</p> <p>-Responde de manera correcta a señales visuales del semáforo,</p>

movimientos ya iniciados y demostrando capacidad de detener o ajustar su conducta según la regla presentada. ajustar el movimiento.

La experiencia permite vivenciar la dificultad de controlar impulsos, comprender cómo esta se manifiesta en niños/as con TEA nivel 1 y aprender estrategias replicables para el hogar (uso de apoyos visuales, pausas, anticipación y consignas breves).

-Reconoce estrategias prácticas para fomentar la autorregulación en el hogar (uso de señales visuales, pausas, repetición y claridad en reglas).

3	<p>Movimiento físico y Control inhibitorio</p>	<p>Comprender y experimentar el control inhibitorio a través del movimiento físico, vivenciando la necesidad de frenar impulsos motores y reorganizar la acción.</p>	<p>Juego de movimiento físico “Patrones Motores Inversos”.</p> <p>Las familias ejecutan acciones motoras opuestas a consignas verbales (por ejemplo, rápido/lento, salta/agáchate), utilizando apoyos visuales y modelamiento corporal.</p> <p>La actividad incorpora repetición sistemática y aumento progresivo de la dificultad con el objetivo de entrenar la inhibición de respuestas automáticas y favorecer la autorregulación conductual en niños y niñas con TEA nivel 1, siendo una estrategia replicable en el hogar.</p>	<p>-Reconoce el control inhibitorio y su relación con el TEA nivel 1.</p> <p>-Experimenta la dificultad de frenar impulsos motores durante la actividad.</p> <p>-Ejecuta patrones motores inversos siguiendo consignas claras y apoyos visuales.</p> <p>-Identifica estrategias concretas para replicar la actividad en el hogar.</p>
---	------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4	Memoria de Trabajo mediante Juego Estructurado	Comprender y experimentar la memoria de trabajo como una función ejecutiva clave para mantener y manipular información durante la ejecución de acciones con un propósito	y Juego estructurado “Misión paso a paso”, en el cual las familias observan, retienen y ejecutan una secuencia breve de acciones con un objetivo funcional, utilizando apoyos visuales secuenciales, modelamiento inicial, repetición sistemática y aumento progresivo de la dificultad, con el fin de entrenar la memoria de trabajo y facilitar su aplicación en el contexto familiar.	-Reconoce la memoria de trabajo como función ejecutiva relevante para el desarrollo infantil. -Identifica manifestaciones de dificultades en memoria de trabajo en niños y niñas con TEA nivel 1. -Ejecuta secuencias de acciones manteniendo el orden y el objetivo propuesto. -Identifica formas concretas de aplicar el juego estructurado en el hogar. -Reflexiona sobre la relación entre control inhibitorio y memoria de trabajo.
---	------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5	<p>Movimiento físico estructurado y Memoria de trabajo</p>	<p>Comprender y experimentar la memoria de trabajo a través del movimiento físico estructurado, fortaleciendo la capacidad de mantener y ejecutar secuencias de acciones corporales, y desarrollen estrategias replicables en el hogar para favorecer la organización y el seguimiento de instrucciones en niños y niñas con TEA nivel 1.</p>	<p>Circuito de secuencias corporales.</p> <p>Actividad de movimiento físico estructurado en la que se ejecutan secuencias motoras en un orden determinado, utilizando apoyos visuales, modelamiento, repetición y aumento progresivo de la dificultad para entrenar la memoria de trabajo.</p>	<p>-Reconoce la memoria de trabajo y su relación con el movimiento.</p> <p>-Ejecuta secuencias corporales manteniendo el orden establecido.</p> <p>-Identifica el aumento de la carga cognitiva al incorporar movimiento.</p> <p>-Aplica estrategias de estructuración y apoyo visual.</p> <p>-Propone formas concretas de replicar la actividad en el hogar.</p>
---	------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

6	Flexibilidad cognitiva y Juego estructurado	Introducir a las familias en la comprensión y aplicación de la flexibilidad cognitiva como función ejecutiva, mediante un taller activo basado en juego estructurado, que les permita vivenciar el cambio de reglas de forma anticipada y gradual, reconociendo su impacto en niños y niñas con TEA nivel 1 y favoreciendo la transferencia de estrategias al contexto familiar.	Juego estructurado “El Detective Flexible”.	<p>Actividad lúdica y estructurada en la que las familias participan en un juego de reglas visibles que se mantienen estables y luego se modifican de manera anticipada y gradual. A través del uso de tarjetas de colores, tarjetas de acciones y un símbolo de cambio, los participantes deben inhibir una respuesta previamente aprendida y reorganizar su conducta frente a una nueva consigna.</p> <p>La actividad se desarrolla mediante modelamiento del facilitador, práctica grupal y trabajo por parejas, favoreciendo la comprensión.</p>	<p>“El Detective Flexible”.</p> <p>-Identifica la flexibilidad cognitiva como una función ejecutiva según el modelo de Miyake (2000).</p> <p>-Reconocen manifestaciones de rigidez cognitiva en niños y niñas con TEA nivel 1 (dificultad para aceptar cambios, perseveración en reglas).</p> <p>-Comprenden la relación entre flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo.</p> <p>-Aplican estrategias de anticipación del cambio, uso de apoyos visuales y mantención de pocas reglas.</p>
---	---------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7	Flexibilidad Cognitiva y movimiento físico	Fortalecer la flexibilidad cognitiva en las familias mediante experiencias de movimiento físico estructurado, favoreciendo la comprensión y aplicación de estrategias que permitan a niños y niñas con TEA nivel 1 adaptarse a cambios de reglas o criterios de acción de forma anticipada, gradual y emocionalmente segura en el contexto del hogar.	<p>Juego motor estructurado “El juego de las decisiones cambiantes”</p> <p>Actividad de desplazamiento corporal en la que las familias deben tomar decisiones motoras basadas en un criterio visual inicialmente estable, el cual es modificado de manera anticipada y controlada.</p> <p>A través del cambio progresivo de criterios, los participantes deben inhibir decisiones previas y reorganizar su conducta, entrenando la flexibilidad cognitiva mediante apoyos visuales, modelamiento y práctica guiada, con posterior simulación del contexto domiciliario.</p>	<p>-Reconoce la flexibilidad cognitiva como la capacidad de cambiar una acción o decisión cuando la regla se modifica.</p> <p>-Identifica manifestaciones de rigidez cognitiva en situaciones motoras cotidianas de niños y niñas con TEA nivel 1.</p> <p>-Comprende la relación entre flexibilidad cognitiva, control inhibitorio y memoria de trabajo.</p> <p>-Describe estrategias concretas para introducir cambios de reglas de manera anticipada y gradual en el hogar.</p>
---	--------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8	Integración de Funciones Ejecutivas.	Fortalecer la flexibilidad cognitiva en las familias mediante experiencias de movimiento físico estructurado, favoreciendo la comprensión y aplicación de estrategias que permitan a niños y niñas con TEA nivel 1 adaptarse a cambios de reglas o criterios de acción de forma anticipada, gradual y emocionalmente segura en el contexto del hogar.	“Misión final: Desafío ejecutivo integrado” Actividad lúdica y estructurada de carácter integrador, en la que las familias participan en un circuito de desafíos breves que combinan control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. La actividad exige observar consignas visuales, mantener información activa durante la ejecución, frenar respuestas automáticas y adaptarse a cambios anticipados de reglas. Se desarrolla primero de manera grupal y luego en modalidad de trabajo por parejas, favoreciendo la transferencia de estrategias al contexto del hogar y la comprensión del rol mediador del adulto.	-Reconoce el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva como funciones ejecutivas interrelacionadas, comprendiendo su rol en el desarrollo infantil y en la vida cotidiana. -Identifica manifestaciones de dificultades en funciones ejecutivas en niños y niñas con TEA nivel 1, diferenciándolas de conductas asociadas a desobediencia o falta de voluntad. -Participa activamente en una actividad integradora que exige frenar respuestas automáticas, mantener consignas activas y adaptarse a cambios de reglas. -Describe estrategias concretas y replicables para fortalecer las funciones ejecutivas en el hogar mediante actividades lúdicas y estructuradas. -Demuestra comprensión del rol mediador del adulto en la anticipación, estructuración y acompañamiento de actividades
---	--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

orientadas al desarrollo de funciones ejecutivas.

-Valora la práctica sistemática, breve y anticipada como eje central para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en el contexto familiar.

Completa la evaluación final y la encuesta de satisfacción, evidenciando reflexión sobre el proceso formativo y la aplicabilidad del taller.

CARTA GANNT

Actividades	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
Búsqueda inicial de temática a investigar											
Elección del tema de investigación											
Revisión bibliográfica											
Planteamiento preliminar del problema											
Entrega de primer avance											
Segunda búsqueda de temática a investigar											
Organización de carpeta bibliográfica											
Redacción inicial del planteamiento del problema											
Revisión crítica de evidencia empírica sobre FE y TEA											
Primer avance del marco teórico											
Revisión de programas de intervenciones basadas en evidencia											
Consolidación marco teórico completo											

Desarrollo de antecedentes generales de la propuesta												
Entrega de borrador pre-proyecto a profesora guía												
Correcciones y retroalimentación												
Entrega final del pre-proyecto a la comisión												
Preparación de presentación de defensa												
Defensa oral												
Planificación general de las sesiones												
Elaboración de anexos												
Elaboración de reflexión final												
Entrega de proyecto de tesis a profesora guía												
Correcciones finales												
Entrega de proyecto de tesis a la comisión												
Defensa oral de la tesis												

Referencias

- Altun, D. (2022). Family ecology as a context for children's executive function development: The home literacy environment, play, and screen time. *Child Indicators Research*, 15(4), 1465–1488. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09920-w>
- Alsaedi, R. H. (2025). Relation between executive functioning, sensory processing, and motor performance in children with autism. *BMC Pediatrics*, 25, 457. <https://doi.org/10.1186/s12887-025-05756-9>
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed., texto revisado; DSM-5-TR). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Bernal-Ruiz, C., Guevara-Morales, M., & Díaz, C. (2021). Cognitive flexibility in childhood: Concept, development and assessment. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 23–34. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.4>
- Bernal-Ruiz, F., Torres Pérez, C. P., Cárdenas Tapia, D. M., Riveros Farías, D. A., Vilches Carvajal, C., Farías Hurtubia, M. P., & Quintana López, L. K. (2021). *Influencia de las competencias parentales en la atención y la flexibilidad cognitiva de escolares*. *Liberabit*, 27(2), e471. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.06>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Best, J. R. (2010). *Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise*. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, *78*(2), 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Cascango, D., Cárdenas, F., & Morales, P. (2020). Flexibilidad cognitiva en la infancia y rendimiento académico. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, *6*(3), 45–63. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1354>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, *2*, 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Ceruti, C., Mingozi, A., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2024). Comparing executive functions in children and adolescents with autism and ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Children*, *11*(4), 473. <https://doi.org/10.3390/children11040473>
- Conrad, C. E., Rimestad, M. L., Rohde, J. F., Petersen, B. H., Korfitsen, C. B., Tarp, S., Cantio, C., Lauritsen, M. B., & Händel, M. N. (2021). *Parent-mediated interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychiatry*, *12*, 773604. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.773604>
- Corona, L. L., Weitlauf, A. S., Hine, J., Berman, A., Miceli, A., Nicholson, A., Stone, C., Vehorn, A., Warren, Z., & Juárez, A. P. (2019). Parent perceptions of caregiver-mediated telemedicine tools for assessing autism risk in toddlers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(1), 108–120. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3689-1>

- Cortés Pascual, A., Moyano MuñozN., & Quílez Robres, A. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>.
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44(11), 2037–2078.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Demetriou, E. A., DeMayo, M. M., & Guastella, A. J. (2019). Executive function in autism spectrum disorder: History, theoretical models, empirical findings, and potential as an endophenotype. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 753. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00753>
- Devine, R. T., Bignardi, G., & Hughes, C. (2016). Executive function mediates the relation between parental scaffolding and children’s academic abilities. *Frontiers in Psychology*, 7, 146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01902>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Doebel, S., & Müller, U. (2023). The future of research on executive function and its development. *Journal of Cognition and Development*, 24(1), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2023.2188946>

- Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *Journal of Neuroeducation*, 1(2), 37–42.
<https://doi.org/10.1344/joned.v1i2.32758>
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., ... Ialongo, N. S. (2019). Maximizing the implementation quality of evidence-based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion*, 12(3), 229–246.<https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Duncan, A., Risley, S. M., Combs, A., Lacey, H. M., Hamik, E., Kneeskern, E., Jones, L. B., Zoromski, A. K., & Tamm, L. (2022). School challenges and services related to executive functioning for fully included middle schoolers with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. <https://doi.org/10.1177/10883576221110167>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2020). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 66(3–4), 285–303.
<https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fernández-Cerero, J., Montenegro-Rueda, M., & López-Meneses, E. (2024). The impact of parental involvement on the educational development of students with autism spectrum disorder. *Children*, 11(9), 1062. <https://doi.org/10.3390/children11091062>

- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531–540.
<https://doi.org/10.1177/1049731509335549>
- Forman, S. G., Shapiro, E. S., Coddling, R. S., Gonzales, J. E., Reddy, L. A., Rosenfield, S. A., Sanetti, L. M. H., & Stoiber, K. C. (2013). Implementation science and school psychology. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 77–100. <https://doi.org/10.1037/spq0000019>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31–60.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gardner, L., Campbell, J. M., Keisling, B., & Murphy, L. (2018). Correlates of DSM-5 autism spectrum disorder levels of support ratings in a clinical sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3632–3642. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3620-z>
- Gentil-Gutiérrez, A., Santamaría-Peláez, M., Mínguez-Mínguez, L. A., Fernández-Solana, J., González-Bernal, J. J., González-Santos, J., & Obregón-Cuesta, A. I. (2022). Executive functions in children and adolescents with autism spectrum disorder in family and school environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 7834. <https://doi.org/10.3390/ijerph1913783>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin*, 134(1), 31–60.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gil, B., Ureña, N., & Delgado, C. (2023). La implementación de la función ejecutiva integrada en el aula por parte de docentes preescolares: Actividades de apoyo. *Early Child Development and Care*, 193(12), 1954–1971. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2175658>

- Gullo, G., Gentile, A., & Alesi, M. (2025). *Enriched Motor Program (EMP): Adaptation of a physical activity intervention for enhancing executive functions in children with ASD*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(6), 902. <https://doi.org/10.3390/ijerph22060902>
- Hernández-Suárez, C. A., Méndez-Umaña, J. P., & Jaimes-Contreras, L. A. (2021). Memoria de trabajo y habilidades matemáticas en estudiantes de educación básica. *Revista Científica*, (40), 63–73. <https://doi.org/10.14483/23448350.15400>
- Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., Klein, S., & Isbell, E. (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(29), 12138–12143. <https://doi.org/10.1073/pnas.1304437110>
- Ley N.º 20.422. (2010). Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, 10 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Lehto, J. E., Juujärvi, P., Kooistra, L., & Pulkkinen, L. (2003). Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 59–80. <https://doi.org/10.1348/026151003321164627>
- Liu, X., Ding, X., Zhang, X., & Shi, J. (2024). The mediating role of executive function between socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic structural equation model. *Learning and Individual Differences*, 110, 102418. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102418>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)

- López-Espejo, M. (2025). Tendencias en prevalencia y carga del trastorno del espectro autista en Chile de 1990 a 2021. *Revista Chilena De Pediatría* , 96 (2), 191–199.
<https://doi.org/10.32641/andespediatr.v96i2.5223>
- Mashiya, N. (2021). Play-based interventions for strengthening executive functions in children: A systematic review. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2198–2212.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1865411>
- McGowan, E., Horan, M., Tierney, S., & Leung, D. (2023). Aprendiendo de la comunidad: Coproducción iterativa de un programa para apoyar el desarrollo de la atención, regulación y habilidades de pensamiento en niños pequeños con mayor probabilidad de autismo o TDAH. *Frontiers in Psychology*, 14, 1122334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122334>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
<https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Ouyang, Y., Feng, J., Wang, T., Xue, Y., Mohamed, Z. A., & Jia, F. (2024). Comparison of the efficacy of parent-mediated NDBIs on developmental skills in children with ASD and fidelity in parents: A systematic review and network meta-analysis. *BMC Pediatrics*, 24, 270.
<https://doi.org/10.1186/s12887-024-04752-9>
- Panesi, S., & Ferlino, L. (2023). A digital-analogical intervention program following a play-based approach for preschoolers: The effects on executive functions and ADHD symptoms in a pilot study. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(4), 604-613. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.4.1844>

- Pasqualotto, A., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Mulè, A., Benso, F., & Venuti, P. (2021). Efectos de los programas de entrenamiento cognitivo en la función ejecutiva en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Ciencias del cerebro*, *11*(10), 1280. <https://doi.org/10.3390/brainsci11101280>
- Rojas-Barahona, C. A. (Ed.). (2017). *Funciones ejecutivas y educación: Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje* (1.^a ed.). Ediciones UC.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv14rmrvt>
- Saeteros, D. & Rodas, J. A. (2021). Actualización de la memoria de trabajo: una revisión. *Veritas & Research*, *3*(2), 134-149. Samuels, W. E., Tournaki, N., Blackman, S., & Zilinski, C. (2016). Executive functioning predicts academic achievement in middle school: A four-year longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *109*(5), 478–490.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.979913>
- Santomauro, D. F., Vos, T., Whiteford, H. A., & Autism Spectrum Disorder Collaborators. (2025). The global epidemiology and health burden of the autism spectrum: Findings from the Global Burden of Disease Study 2021. *The Lancet Psychiatry*, *12*(2), 111–121.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00363-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00363-8)
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*, 2689–2702.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Souissi, S., Chamari, K., & Bellaj, T. (2022). Assessment of executive functions in school-aged children: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, *13*, 991699.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.991699>

- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2019). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development, 30*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1465660>
- Tonizzi, I., Giofrè, D., & Usai, M. C. (2022). Inhibitory control in autism spectrum disorders: Meta-analyses on indirect and direct measures. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(11), 4949–4965. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05353-6>
- Valenzuela-Díaz, S., Espinoza-Valdéz, A., Pino-Gaete, T., Ríos-Muñoz, Y., & Lepe-Martínez, N. (2025). Intervenciones en funciones ejecutivas para el abordaje de las habilidades socio-comunicativas en estudiantes con TEA: Revisión sistemática. *CienciAmérica, 14*(1), 34–52. <https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.491>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zacharov, O., Huster, R. J., & Kaale, A. (2021). Investigating cognitive flexibility in preschool children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 12*, 737631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737631>
- Zacharov, O., Huster, R. J., & Kaale, A. (2022). Working memory in pre-school children with autism spectrum disorder: An eye-tracking study. *Frontiers in Psychology, 13*, 922291. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922291>
- Zañartu, I., & Chávez-Castillo, Y. (2025). *Análisis documental de la Ley TEA chilena: Contradicciones conceptuales, aspiraciones diagnósticas y oportunidades para la inclusión de personas en el espectro*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 19*(1), 99–113.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* NCER 2017–2000. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

<https://eric.ed.gov/id=ED570880>

Zheng, X., Wang, X., Song, R., Tian, J., & Yang, L. (2024). Executive function, limbic circuit dynamics and repetitive behaviors in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Neuroscience*, 18, 1508077. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1508077>

Anexos

ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Objetivo: “Taller dirigido a familias: Estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista nivel 1, entre seis y ocho años”

Información general

Usted ha sido invitado/a a participar de manera voluntaria en un taller formativo dirigido a familias de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 1.

El taller tiene como propósito fortalecer las competencias parentales para la comprensión y estimulación de las funciones ejecutivas, específicamente el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, mediante una metodología teórico-práctica centrada en el juego estructurado y la aplicación en el contexto familiar.

Procedimiento de participación

La participación en el taller contempla las siguientes instancias:

Asistencia a ocho sesiones presenciales, de 90 minutos de duración cada una, realizadas de manera quincenal durante un semestre escolar.

Participación activa en actividades teórico-prácticas, juegos estructurados, dinámicas de movimiento físico y espacios de reflexión guiada.

Aplicación de instrumentos de evaluación diagnóstica, intermedia y final, dirigidos exclusivamente a los adultos participantes, con fines formativos y de seguimiento del proceso.

Compromiso de aplicar en el hogar las estrategias abordadas durante las sesiones y de completar registros domiciliarios breves, orientados a la reflexión y transferencia de los aprendizajes.

La participación es libre y voluntaria. Usted puede retirarse del taller en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello implique consecuencias negativas para usted ni para su hijo/a.

Confidencialidad y manejo de la información

Toda la información recopilada durante el desarrollo del taller será tratada con estricta confidencialidad.

Los datos obtenidos serán codificados y utilizados exclusivamente con fines formativos y de evaluación del proceso, sin divulgar antecedentes personales que permitan identificar a los participantes.

La información será resguardada por el equipo responsable del taller y utilizada únicamente durante el período de ejecución y análisis, conforme a criterios éticos y de protección de datos.

Autorización

Yo, _____,

RUT: _____, en mi calidad de madre, padre y/o tutor legal del niño o niña _____, declaro que he sido informado/a de manera clara, suficiente y comprensible sobre los objetivos, procedimientos y características del taller descrito. Asimismo, autorizo libre y voluntariamente mi participación en el taller, así como el uso de la información entregada y de los registros derivados de mi participación, exclusivamente con fines formativos y de evaluación del proceso, resguardando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los participantes. Declaro que entiendo que esta autorización no implica ningún tipo de riesgo para mí ni para mi hijo/a, y que puedo revocar en cualquier momento, sin consecuencias negativas.

Declaración de consentimiento

Declaro haber leído y comprendido la información entregada, haber tenido la oportunidad de realizar preguntas y aceptar libre y voluntariamente participar en el taller descrito.

Firma: _____

Fecha: _____

ANEXO 2: EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA INICIAL

Evaluación Diagnóstica Inicial Taller de “Fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para Familias de Niños y Niñas con TEA Nivel 1”

Objetivo de la evaluación

Identificar los conocimientos previos de las familias participantes respecto a las funciones ejecutivas y reconocer, de manera inicial y descriptiva, las dificultades ejecutivas más frecuentes observadas en los niños y niñas a su cargo, así como las expectativas de los participantes respecto al taller.

Tiempo estimado: 10 minutos

Instrucciones:

A continuación, encontrará una serie de preguntas breves relacionadas con situaciones cotidianas del hogar y con los contenidos que se abordarán durante el taller. No existen respuestas correctas o incorrectas. Le pedimos responder de forma sincera, marcando la alternativa que mejor represente su opinión o experiencia.

Nombre Apoderado: _____

Conocimientos previos sobre funciones ejecutivas

Marque la alternativa que considere correcta o más cercana a su comprensión actual.

1. Las funciones ejecutivas son principalmente:
 - Normas de comportamiento
 - Habilidades del cerebro que ayudan a regular la conducta y el pensamiento
 - Estrategias de disciplina
 - No lo tengo claro

2. ¿Cuál de las siguientes situaciones se relaciona con el control inhibitorio?
 - Recordar una instrucción
 - Esperar turnos o frenar impulsos
 - Cambiar de actividad
 - No lo tengo claro

3. La memoria de trabajo ayuda principalmente a:
- Controlar emociones
 - Mantener información activa para realizar una tarea
 - Seguir normas sociales
 - No lo tengo claro
4. La flexibilidad cognitiva se relaciona con:
- Hacer siempre lo mismo
 - Cambiar de estrategia o adaptarse a un cambio
 - Recordar rutinas
 - No lo sé
5. El juego estructurado se utiliza para:
- Entretener al niño/a sin reglas
 - Favorecer el aprendizaje y la autorregulación
 - Reemplazar actividades escolares
 - No lo tengo claro
6. El movimiento físico permite:
- Solo gastar energía
 - Apoyar la atención y la regulación de la conducta
 - Evitar tareas que requieren concentración
 - No lo tengo claro

Situaciones cotidianas del hogar. Marque la alternativa que mejor describa a su hijo/a.

7. Cuando se le entregan instrucciones con más de un paso, su hijo/a generalmente:
- Las sigue sin dificultad
 - Recuerda solo una parte
 - Se desorganiza o se frustra
 - No estoy seguro/a
8. Frente a cambios de rutina o reglas del juego, su hijo/a suele:
- Adaptarse con facilidad
 - Necesitar anticipación
 - Presentar resistencia o frustración
 - No estoy seguro/a

9. Cuando debe esperar turnos o detener una acción, su hijo/a:

- Lo logra sin apoyo
- Lo logra con apoyo del adulto
- Presenta gran dificultad
- No lo he observado

Estrategias habituales del adulto

10. Cuando aparece una dificultad, ¿qué suele hacer con mayor frecuencia?

- Repetir muchas veces la instrucción
- Anticipar lo que va a ocurrir
- Ayudar inmediatamente
- Cambiar la actividad

11. Cuando su hijo/a no logra completar una actividad, usted generalmente:

- Le da más tiempo para intentarlo
- Le modela cómo hacerlo paso a paso
- Interviene directamente para que termine
- Suspende la actividad.

12. Cuando observa frustración o molestia durante una actividad, usted suele:

- Contener emocionalmente antes de continuar
- Simplificar la tarea
- Cambiar inmediatamente la actividad
- Insistir en que termine la actividad

Expectativas del taller

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con sus expectativas respecto al taller. Indique su nivel de acuerdo marcando la alternativa que mejor represente su opinión

Escala de respuesta:

1 = Muy en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Muy de acuerdo

Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

13. Espero aprender estrategias prácticas y concretas que pueda aplicar en el hogar con mi hijo/a.

1 2 3 4 5

14. Espero contar con herramientas que me permitan anticipar y manejar adecuadamente situaciones difíciles en la vida cotidiana.

1 2 3 4 5

15. Espero fortalecer mi seguridad y confianza como madre/padre/tutor al apoyar a mi hijo/a.

1 2 3 4 5

16. Espero que el taller me permita compartir experiencias y aprender junto a otras familias.

1 2 3 4 5

17. Espero que lo aprendido contribuya a mejorar la convivencia y la dinámica familiar.

1 2 3 4 5

Pregunta abierta

18. ¿Qué es lo más importante que espera lograr con este taller?

ANEXO 3: EVALUACIÓN INTERMEDIA

Evaluación Intermedia de Aprendizajes

Introducción

La presente evaluación tiene como finalidad identificar los aprendizajes alcanzados por las familias participantes hasta la sesión 3 del taller, considerando la comprensión de las funciones ejecutivas trabajadas y su aplicación inicial en situaciones cotidianas del hogar.

- Esta evaluación es de carácter formativo y no calificativo.

Instrucciones

Lea atentamente cada pregunta y marque la alternativa que mejor represente su comprensión o experiencia.

Nombre Apoderado: _____

Comprensión de conceptos básicos

1. Las funciones ejecutivas se explicaron en el taller como:

- Habilidades académicas
- Habilidades del cerebro que regulan la conducta y la acción
- Normas de comportamiento
- No lo tengo claro

2. El control inhibitorio se relaciona principalmente con la capacidad de:

- Recordar información
- Frenar impulsos y detener una acción
- Cambiar de actividad rápidamente
- No lo tengo claro

3. En niños y niñas con TEA nivel 1, una dificultad frecuente del control inhibitorio es:

- No comprender instrucciones
- Actuar sin pensar o no detenerse a tiempo
- Falta de motivación
- No lo sé

4. Durante el taller se enfatizó que estas dificultades:

- Son conductas intencionales
- Se deben a falta de límites
- Forman parte del desarrollo de las funciones ejecutivas
- No estoy seguro/a

5. El juego estructurado se presentó como una estrategia porque:

- Permite cansar al niño
- Reduce la necesidad de normas
- Entrena funciones ejecutivas de forma clara y repetida
- No lo recuerdo

Aplicación a situaciones cotidianas

6. Si un niño logra detenerse cuando aparece una señal visual (rojo, alto), está utilizando principalmente:

- Memoria de trabajo
- Control inhibitorio
- Lenguaje
- No lo tengo claro

7. Cuando un niño sigue moviéndose pese a que el adulto dice “alto”, desde el enfoque del taller esto se entiende como:

- Desobediencia
- Falta de interés
- Dificultad en el control inhibitorio
- No lo sé

8. En los juegos “Simón dice” y “Semáforo”, el principal desafío para los niños es:

- Recordar muchas reglas
- Frenar una respuesta automática
- Mantenerse sentados
- No lo recuerdo

9. ¿Qué elemento se consideró clave para facilitar estos juegos en niños con TEA nivel 1?

- Instrucciones largas
- Cambios constantes de reglas
- Apoyos visuales y consignas claras
- No lo tengo claro

10. Según lo trabajado, es más efectivo entrenar el control inhibitorio cuando:

- Se realizan actividades largas
- Se juega de forma breve y repetida
- Se exige que el niño lo haga bien
- No lo sé

Reflexión sobre la experiencia en el hogar

11. Luego de participar en el taller, cuando su hijo/a actúa sin pensar usted considera que esto se relaciona principalmente con:

- Mala conducta
- Falta de atención
- Dificultades en las funciones ejecutivas
- No estoy seguro/a

12. ¿Ha intentado aplicar en el hogar alguna estrategia trabajada hasta ahora (juegos de pausa, señales visuales, reglas claras)?

- Sí
- Parcialmente
- No

13. Si respondió “Sí” o “Parcialmente”, ¿qué tan fácil le ha resultado aplicarla en casa?

- Fácil
- Medianamente difícil
- Difícil
- No aplica

14. Al aplicar estas estrategias, ha notado que su hijo/a:

- Se regula mejor
- Muestra algunas dificultades, pero lo intenta
- No muestra cambios aún
- No lo he observado

Proyección del proceso

15. A partir de lo aprendido hasta ahora, ¿qué considera más necesario reforzar en las próximas sesiones del taller?

- Comprender mejor las funciones ejecutivas
- Aprender más actividades prácticas
- Saber cómo adaptar las estrategias al hogar
- Todo lo anterior

ANEXO 4: EVALUACIÓN FINAL DE CIERRE

Objetivo de la evaluación

Evaluar los aprendizajes alcanzados por las familias al finalizar el taller, considerando la comprensión integrada de las funciones ejecutivas, la reinterpretación de las conductas infantiles desde este enfoque, y la capacidad de planificar la aplicación de estrategias basadas en juego estructurado y movimiento físico en el contexto del hogar.

Instrucciones generales

Esta evaluación consta de dos partes complementarias:

- **Parte A – Evaluación teórica:** cuestionario de integración conceptual.
- **Parte B – Evaluación práctica:** planificación guiada de una estrategia utilizando las líneas metodológicas del taller.

Nombre Apoderado: _____

Integración conceptual y enfoque metodológico

1. Al finalizar el taller, las funciones ejecutivas se comprenden principalmente como:
 - Normas de comportamiento
 - Habilidades del cerebro que permiten regular la conducta, la atención y la adaptación
 - Estrategias de disciplina
 - No lo tengo claro
2. El control inhibitorio se relaciona principalmente con la capacidad de:
 - Recordar instrucciones
 - Frenar impulsos y detener una acción
 - Cambiar de actividad
 - No lo tengo claro
3. La memoria de trabajo permite principalmente:
 - Controlar emociones
 - Mantener información activa para ejecutar una tarea o secuencia
 - Seguir normas sociales
 - No lo tengo claro

4. La flexibilidad cognitiva se manifiesta cuando un niño/a logra:
- Hacer siempre lo mismo
 - Adaptarse a un cambio de regla o estrategia
 - Recordar rutinas
 - No lo tengo claro

Enfoque del taller y líneas metodológicas

5. Según lo trabajado en el taller, las dificultades observadas en los niños/as se entienden principalmente como:
- Conductas intencionales
 - Falta de límites
 - Dificultades en el desarrollo de las funciones ejecutivas
 - No estoy seguro/a
6. El juego estructurado favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas porque:
- Permite entretener sin reglas
 - Reduce la necesidad de acompañamiento adulto
 - Entrega reglas claras, repetición y estructura que facilitan el aprendizaje
 - No lo recuerdo
7. El movimiento físico estructurado, según lo trabajado en el taller, permite principalmente:
- Gastar energía
 - Evitar tareas cognitivas
 - Apoyar la autorregulación, la atención y el control de impulsos
 - No lo tengo claro
8. Durante las actividades basadas en juego y movimiento, el rol principal del adulto es:
- Exigir que el niño/a realice la actividad correctamente
 - Resolver la tarea por él/ella
 - Acompañar, anticipar, estructurar y ajustar el nivel de apoyo
 - No lo tengo claro

EVALUACIÓN PRÁCTICA

Actividad: Planificación de una estrategia para el hogar

Instrucciones:

Seleccione una actividad trabajada durante el taller y planifique cómo la aplicaría con su hijo/a en el hogar, utilizando juego estructurado y/o movimiento físico, según corresponda.

Actividad seleccionada: _____

Línea(s) metodológica(s) que utilizará:

- Juego estructurado
- Movimiento físico estructurado
- Ambas

Función(es) ejecutiva(s) que busca fortalecer:

- Control inhibitorio
- Memoria de trabajo
- Flexibilidad cognitiva
- Más de una

Momento cotidiano del hogar donde la aplicaría: _____

Elementos de estructura que incorporará (marque los que correspondan):

- Reglas claras y visibles
- Apoyos visuales
- Instrucciones breves
- Anticipación del inicio o del cambio
- Repetición sistemática

Nivel de apoyo que cree que su hijo/a necesitará:

- Alto
- Medio
- Bajo

¿Qué fue lo más significativo que aprendió sobre el uso del juego y el movimiento para apoyar a su hijo/a?

(máx. 3 líneas)

ANEXO 5: ENCUESTA DE SATISFACCIÓN INTERMEDIA

Taller de Fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para Familias de Niños y Niñas con TEA Nivel 1.

Objetivo: Evaluar la percepción de las familias participantes respecto a la calidad del taller durante su etapa intermedia (sesiones 1 a 3), considerando la pertinencia y claridad de los contenidos, la coherencia y efectividad de la metodología utilizada, y la aplicabilidad de las estrategias de estimulación de funciones ejecutivas en el contexto familiar, con el propósito de retroalimentar y ajustar oportunamente el proceso formativo, resguardando la calidad de la implementación del taller.

Instrucciones: Lea atentamente cada afirmación y marque la alternativa que mejor represente su nivel de acuerdo. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines formativos y de mejora del taller.

Escala de respuesta:

- 1 = Muy en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Muy de acuerdo

Pertinencia y comprensión de los contenidos

Los contenidos abordados hasta ahora responden a mis necesidades como madre/padre/tutor.

1 2 3 4 5

Comprendo mejor qué son las funciones ejecutivas y su importancia en la vida cotidiana de mi hijo/a.

1 2 3 4 5

La explicación del control inhibitorio fue clara y fácil de comprender.

1 2 3 4 5

Los contenidos teóricos se presentaron de manera comprensible y adecuada a mi nivel de conocimiento.

1 2 3 4 5

Metodología y recursos

Las actividades prácticas me ayudaron a comprender mejor los contenidos trabajados.

1 2 3 4 5

Los juegos y actividades realizados fueron pertinentes y adecuados a los objetivos del taller.

1 2 3 4 5

Las instrucciones entregadas durante las sesiones fueron claras y comprensibles.

1 2 3 4 5

El uso de apoyos visuales y materiales facilitó mi comprensión de las actividades.

1 2 3 4 5

Aplicabilidad y experiencia de participación

Considero que las estrategias trabajadas pueden aplicarse en el hogar con mi hijo/a.

1 2 3 4 5

El material entregado ha sido útil para apoyar el trabajo en casa.

1 2 3 4 5

Me sentí cómodo/a participando activamente en las actividades del taller.

1 2 3 4 5

El facilitador generó un ambiente de respeto, confianza y participación.

1 2 3 4 5

ANEXO 6: ENCUESTA DE SATISFACCIÓN FINAL DEL TALLER

Taller de Fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para Familias de Niños y Niñas con TEA Nivel 1

Objetivo de la evaluación: Identificar y analizar la percepción de las familias participantes respecto a la organización del taller, la claridad y pertinencia de los contenidos, la efectividad de la metodología utilizada, la aplicabilidad y sostenibilidad de las estrategias de estimulación de funciones ejecutivas en el contexto familiar, así como la valoración del rol del facilitador y de la experiencia formativa global.

Instrucciones:

Lea atentamente cada afirmación y marque la alternativa que mejor represente su nivel de acuerdo. Sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas únicamente con fines formativos, evaluativos y de mejora del taller.

Escala de respuesta:

- 1 = Muy en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Muy de acuerdo

Evaluación global y pertinencia de los contenidos

A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con su experiencia en el taller. Le invitamos a indicar el nivel de acuerdo que mejor represente su opinión, marcando la alternativa correspondiente, donde 1 equivale a “Muy en desacuerdo” y 5 a “Muy de acuerdo”.

1. En términos generales, el taller respondió a mis expectativas iniciales.
 1 2 3 4 5
2. Considero que el taller tuvo una organización clara, coherente y progresiva.
 1 2 3 4 5

3. Los contenidos abordados fueron pertinentes para apoyar a mi hijo/a en la vida cotidiana familiar.”
 1 2 3 4 5
4. Comprendo mejor qué son las funciones ejecutivas y su importancia en el desarrollo de mi hijo/a.
 1 2 3 4 5
5. Logro diferenciar las principales funciones ejecutivas trabajadas (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva).
 1 2 3 4 5
6. Puedo identificar con mayor claridad dificultades asociadas a las funciones ejecutivas en mi hijo/a.
 1 2 3 4 5
7. Me siento más seguro/a para aplicar estrategias de estimulación de funciones ejecutivas en el hogar.
 1 2 3 4 5
8. Las estrategias aprendidas son realistas y aplicables en la vida cotidiana familiar.
 1 2 3 4 5
9. Considero que las estrategias trabajadas pueden mantenerse en el tiempo.
 1 2 3 4 5
10. El material entregado (folletos, fichas y apoyos visuales) fue claro y útil para el trabajo en casa.
 1 2 3 4 5
11. Los juegos estructurados facilitaron la comprensión de los contenidos abordados.
 1 2 3 4 5
12. El uso del movimiento físico fue un aporte para el aprendizaje de las funciones ejecutivas.
 1 2 3 4 5

13. Las actividades prácticas permitieron integrar los contenidos teóricos de manera significativa.

1 2 3 4 5

14. El facilitador explicó los contenidos de manera clara y comprensible.

1 2 3 4 5

15. Me sentí acompañado/a, respetado/a y escuchado/a durante el desarrollo del taller.

1 2 3 4 5

16. El taller promovió la reflexión y el intercambio de experiencias entre las familias participantes.

1 2 3 4 5

17. Considero que lo aprendido tendrá un impacto positivo en la convivencia y dinámica familiar.

1 2 3 4 5

18. Recomendaría este taller a otras familias con niños y niñas con TEA.

1 2 3 4 5

ANEXO 7: PAUTA DE REGISTRO DOMICILIARIO

Aplicación de estrategias de funciones ejecutivas en el hogar

La presente pauta tiene como objetivo documentar la aplicación de las actividades trabajadas en el taller en el contexto familiar, registrar las respuestas del niño o niña, el nivel de apoyo requerido y las condiciones de implementación. Esta información permitirá monitorear el progreso, identificar barreras o facilitadores en la aplicación de las estrategias y recopilar evidencia para la retroalimentación formativa durante el desarrollo del taller.

I. Información general

- Nombre del niño/a: _____
- Edad: _____
- Nombre del adulto responsable: _____
- Sesión del taller asociada a la actividad: _____
- Fecha de aplicación en el hogar: ____ / ____ / ____
- Duración aproximada de la actividad: _____ minutos

II. Descripción de la actividad aplicada

- Nombre de la actividad/juego: _____

Función ejecutiva trabajada (marque una o más):

- Control inhibitorio
 - Memoria de trabajo
 - Flexibilidad cognitiva
- ¿La actividad se realizó según las indicaciones entregadas en el taller?
 - Sí
 - Parcialmente
 - No

Si respondió “parcialmente” o “no”, explique brevemente:

III. Respuesta del niño/a durante la actividad

Marque la alternativa que mejor represente la experiencia observada.

1. Nivel de interés del niño/a:

- Bajo
- Medio
- Alto

2. Nivel de comprensión de la consigna:

- Requirió explicación constante
- Requirió algunas repeticiones
- Comprendió la consigna con facilidad

3. Capacidad para mantener la actividad hasta el final:

- No logró completarla
- La completó con apoyo
- La completó de manera autónoma

IV. Nivel de apoyo requerido

Durante la actividad, el niño/a necesitó principalmente:

- Modelado constante del adulto
- Apoyos verbales frecuentes
- Apoyos visuales
- Apoyo físico
- Poco apoyo
- Ningún apoyo