



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN BASADA EN LAS FUNCIONES
EJECUTIVAS PARA MEJORAR EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TDAH.**

Curso académico 2024/2025

Presentado por Patricia Gil Cubero para optar al Grado de
Educación Primaria por la Universidad de Valladolid.

Tutelado por Amandio Daniel Pinto.

RESUMEN

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por la alteración en las funciones ejecutivas. Como consecuencia de esta alteración, se observa una alta prevalencia de dificultades específicas del lenguaje, en especial en los ámbitos de la comprensión, expresión y pragmática. Existe un vacío acerca de este tema, ya que en muchas ocasiones se considera que para la mejora del lenguaje únicamente es necesario intervenir en el ámbito lingüístico, sin tener en cuenta el origen de la afectación. Las alteraciones derivadas del TDAH conllevan dificultades académicas, sociales y comunicativas. El objetivo de esta propuesta es analizar la importancia de la intervención en las funciones ejecutivas en niños con TDAH para la mejora del lenguaje y poner en práctica esta intervención mediante un caso concreto e individualizado.

Palabras clave: TDAH, funciones ejecutivas, lenguaje, alteraciones.

ABSTRACT

ADHD is a neurodevelopmental disorder characterized by impairment in executive functions. As a consequence of this impairment, a high prevalence of specific language difficulties is observed, especially in the areas of comprehension, expression, and pragmatics. There is a gap in the literature on this topic, as it is often assumed that improving language skills requires intervention only in the linguistic domain, without considering the origin of the impairment. The alterations derived from ADHD lead to academic, social, and communicative difficulties. The aim of this study is to analyze the importance of intervention in executive functions in children with ADHD to improve language skills and to apply this intervention through a specific and individualized case study.

Key words: ADHD, executive functions, language, disorders.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. JUSTIFICACION DEL TEMA	6
1.2. OBJETIVOS.....	6
1.2.1. Objetivo General	6
1.2.2. Objetivos Específicos.....	6
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD	7
2.1.1. Desarrollo histórico.....	7
2.1.2. Definición y características	9
2.1.3. Criterios diagnósticos.....	10
2.1.4. Tipos.....	14
2.2. EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TDAH	14
2.3. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS	16
2.4. RELACIÓN ENTRE TDAH, LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL LENGUAJE.....	21
3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
3.1. PERFIL DEL ALUMNO	21
3.2. CONTEXTO EDUCATIVO Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DETECTADAS	24
3.3. PAPEL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE ...	26
3.4. NORMATIVA VIGENTE Y FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA	27
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	28
4.1. OBJETIVOS.....	28

4.2. CONTENIDOS	28
4.3. TEMPORALIZACIÓN	28
4.4. METODOLOGÍA	30
4.5. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES	30
4.6. RECURSOS	41
4.7. EVALUACIÓN.....	42
5. DISCUSIÓN	43
5.1. APORTACIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	43
5.2. POSIBLES LIMITACIONES	43
5.3. POSIBLES MEJORAS O APORTACIONES	44
5.4. COMPARATIVA CON OTRAS PROPUESTAS SIMILARES	44
6. CONCLUSIONES	44
7. BIBLIOGRAFÍA	46
8. ANEXOS	52
ANEXO 1. ACTIVIDADES	52
ANEXO 2. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN A LA ALUMNA.....	67
ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN POR PARTE DE LA ALUMNA.....	72
ANEXO 4. MODELO DE INFORME DIRIGIDO A LAS FAMILIAS	73

1. INTRODUCCIÓN

La Neurociencia y Neuroeducación se consideran términos muy actuales debido a que se han comenzado a implementar en las aulas hace escasamente una década; sin embargo, con el paso del tiempo, ha ido tomando mayor importancia. Dentro de la Neuroeducación, una parte fundamental son las Funciones Ejecutivas, consideradas necesarias para su posterior desarrollo cognitivo y lingüístico.

El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado principalmente por afectaciones en la atención, la impulsividad y la autorregulación del comportamiento, con una alta prevalencia en la población infantil y adolescente, con una estimación entre el 6% y el 9% (Faraone et al., 2003).

Según **Samaniego et al.** (2020), las dificultades a nivel escolar, en cuanto al aprendizaje, y a nivel social, pueden presentarse debido a las alteraciones de conducta a causa de este trastorno en niños en edad escolar.

Numerosos estudios han demostrado que los niños con TDAH suelen presentar dificultades en el desarrollo del lenguaje tales como alteraciones en el orden secuencial de las oraciones y fonemas o alta tendencia a hacer sustituciones o inversiones. Estas dificultades en el desarrollo del lenguaje están directamente relacionadas con alteraciones en las funciones ejecutivas, especialmente en la atención y en el control inhibitorio.

Este trabajo busca analizar la importancia de la intervención en las funciones ejecutivas desde edades tempranas dentro del aula para la mejora y estimulación del lenguaje en los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), teniendo en cuenta que existe escasez de propuestas centradas en la relación que existe entre el lenguaje y las funciones ejecutivas.

Finalizada dicha introducción, se presentarán brevemente las partes en las que se desarrollará este trabajo. A continuación, se expondrán los motivos que me han llevado a la elección de este tema.

Posteriormente, se enumerará el objetivo general y los objetivos específicos de este estudio. Tras ello, se describirán los tres conceptos en los que se basa este trabajo (TDAH, lenguaje y funciones ejecutivas) y la relación que existe entre ellos.

Seguidamente, se contextualizará el entorno en el cual se dará la propuesta de intervención para, posteriormente, dar paso a la explicación y desarrollo de esta. Finalmente, se dará paso a una discusión y a las conclusiones.

1.1. JUSTIFICACION DEL TEMA

La elección de este tema para mi trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria en la especialidad de Audición y Lenguaje surge tras la finalización de mi proceso de prácticas en un centro escolar.

Cuando un alumno es derivado a las sesiones de Audición y Lenguaje a causa de alteraciones en el lenguaje, independientemente de su diagnóstico, las intervenciones se centran únicamente en abordar los aspectos lingüísticos, sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, dichas alteraciones en el lenguaje tienen su foco en otros dominios, como son las funciones ejecutivas en los niños con TDAH.

El desconocimiento por parte de los docentes acerca del TDAH es bastante considerable, cometiendo errores de hasta un 56% en lo referente a información general y hasta un 36,77% en los referentes a la etiología (Soroa et al., 2015).

Estos son los dos principales motivos que han llevado al estudio y diseño de una propuesta de intervención que relaciona el TDAH, las funciones ejecutivas y el desarrollo del lenguaje.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General.

- Diseñar una propuesta educativa de intervención basada en las funciones ejecutivas, con el fin de favorecer el desarrollo del lenguaje y potenciar la inclusión educativa del alumnado con TDAH, valorando la importancia de su implementación en las sesiones de Audición y Lenguaje.

1.2.2. Objetivos Específicos.

- Reconocer las principales dificultades a nivel lingüístico derivadas de las alteraciones en las funciones ejecutivas.

- Presentar diversos materiales empleables en la intervención y adaptables al ritmo y progreso individual del alumno.
- Explicar la relación existente entre el TDAH y la afectación de las funciones ejecutivas.
- Estimular las habilidades comunicativas mediante el uso de metodologías lúdicas y funcionales.
- Analizar de forma reflexiva las posibles mejoras y resultados a obtener tras el desarrollo de la intervención.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Es posible que una intervención basada en las funciones ejecutivas e implementada desde las sesiones de Audición y Lenguaje potencie el desarrollo del lenguaje en alumnos con TDAH?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD

2.1.1. Desarrollo histórico.

A lo largo de la historia, las definiciones que se han dado acerca del TDAH han sido numerosas y muy variadas. De hecho, las definiciones conocidas hacen referencia a la descripción de los síntomas y no al concepto de trastorno por déficit de atención con hiperactividad como tal.

El primer autor en recoger una descripción médica sobre el TDAH fue Melchior Adam Weikard, quien caracterizó a las personas con trastornos de atención como impulsivas, descuidadas, desordenadas, imprecisas y poco constantes (Weikard, 1787). Posteriormente, fue Alexander Crichton quien destacó en su libro *“An injury into the nature and origin of mental derangement”* tres características de una condición muy similar a lo que hoy conocemos como TDAH: hiperactividad, inatención y falta de constancia en la realización de tareas (Crichton, 1798).

Una descripción totalmente alejada del ámbito de la medicina fue la aportada por Heinrich Hoffmann, quien representó el trastorno a través de la literatura en su relato “*La historia del inquieto Philip*”, en el cual el protagonista es descrito como un niño incapaz de mantenerse tranquilo mientras está sentado, además de presentar falta de atención:

—Phil, para, deja de actuar como un gusano, la mesa no es un lugar para retorcerse. Así habla el padre a su hijo, lo dice en tono severo, no es broma. La madre frunce el ceño y mira a otro lado, sin embargo, no dice nada. Pero Phil no sigue el consejo, él hará lo que quiera a cualquier precio. Él se dobla y se tira, se mece y se ríe, aquí y allá sobre la silla.
—Phil, estos retortijones, yo no los puedo aguantar. (Hoffman, 1854, p. 63)

El concepto del trastorno también ha experimentado un proceso de cambio a lo largo del tiempo. George Still reconoció en diferentes conferencias el TDAH como un trastorno caracterizado por falta de atención, dificultades en el procesamiento reflexivo y sobreactividad motriz, refiriéndose a él como “defecto mórbido de control moral” y afirmando una falta de consideración por el prójimo (Still, 1902). Pocos años después, Augusto Vidal rebatió ese término y describió, en su *Compendio de Psiquiatría Infantil*, los trastornos conductuales como enfermedades y no como defectos de control moral (Vidal, 1908).

Respecto a la causa que origina el TDAH, también ha existido discusión a lo largo de los años. Hohman, Khan y Cohen consideraron la hiperactividad una consecuencia directa de una lesión cerebral (Hohman, Khan & Cohen, 1934, como se citó en Fernandes, Piñón Blanco y Vázquez-Justo, 2025). Casi treinta años después, Clements y Peters definieron la causa como una ligera disfunción cerebral y no como una lesión o patología (Clements & Peters, 1962).

En 1968, la **Asociación Psiquiátrica Americana (APA)** destacó que la causa de la hiperactividad no eran las lesiones cerebrales e incluyó en el *DSM-II* el concepto “reacción hiperactiva infantil” (American Psychiatric Association, 1968). Dos años después, fue **Virginia Douglas** quien introdujo el término TDAH, incorporándolo al *DSM-III* como “déficit de atención con o sin hiperactividad” (American Psychiatric Association, 1980).

Con la publicación del *DSM-IV*, se incluyeron tres subtipos: TDAH con predominio por déficit de atención, TDAH con predominio hiperactivo-impulsivo y TDAH de tipo combinado (American Psychiatric Association, 1994). Finalmente, en el *DSM-5* se estableció la clasificación actual, en el cual se centrará esta investigación para hablar acerca del TDAH.

2.1.2. Definición y características.

Dentro de las definiciones que se han dado a lo largo de la historia para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), la más utilizada en la actualidad es la propuesta por el *DSM-5*, cuyas características y criterios diagnósticos se describirán posteriormente.

Según el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association, 2013), existen características y criterios concretos que describen el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Las principales características observadas en personas diagnosticadas con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad son las siguientes:

- **Inatención:** su manifestación se centra en la falta de atención, desorden, falta de persistencia o tendencia a dejar las tareas sin terminar. Generalmente, estas suelen presentarse durante la etapa de Educación Primaria.
- **Hiperactividad:** la persona hiperactiva presenta inquietud o una actividad motora excesiva. Los rasgos hiperactivos se suelen presentar en edad escolar y tiende a ser el primer síntoma de TDAH.
- **Impulsividad:** se manifiesta llevándose a cabo acciones sin pensar o planificar previamente. Esta característica suele darse en la etapa adulta, junto con la inatención y la hiperactividad en menor medida.

Los síntomas de este trastorno aparecen durante la infancia, pero se confirmará su diagnóstico únicamente si se manifiestan en diferentes entornos, en los cuales exista una sobreestimulación o requieran de una interacción social cara a cara.

En muchas ocasiones, el TDAH puede desencadenar alteraciones en el desarrollo lingüístico o en aspectos sociales, influyendo a largo plazo en el rendimiento académico e incluso laboral en la etapa adulta.

Los datos de prevalencia del TDAH son del 5 % en la infancia y del 2,5 % en la edad adulta. El trastorno en el sexo masculino es más frecuente (2:1) que en el sexo femenino (1,6:1).

Se considera que existen algunos factores que pueden predisponer al TDAH, como los temperamentales, ambientales, genéticos, fisiológicos, rasgos físicos específicos o los modificadores de recursos. Ninguno de estos puede considerarse la causa concreta del TDAH, pero en muchas ocasiones son factores que pueden influir en su evolución.

Las consecuencias que pueden desarrollarse a causa del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad son las siguientes:

- Bajo rendimiento académico en la infancia, lo que puede provocar bajo rendimiento laboral o desempleo en la etapa adulta.
- Desarrollo de un trastorno de conducta en la adolescencia o de un trastorno de la personalidad antisocial en la etapa adulta, los cuales pueden desencadenar en trastornos por consumo de sustancias.
- Mayor posibilidad de sufrir obesidad o lesiones.
- Dificultades de socialización y adaptación al entorno, debido a las conductas propias del trastorno.
- Posible comorbilidad con otros trastornos, siendo los más frecuentes los trastornos de conducta, como el trastorno disocial o el trastorno negativista desafiante.

2.1.3. Criterios diagnósticos.

A continuación, se exponen los criterios diagnósticos del TDAH incluidos en el *DSM-5*, manual que constituye la base a partir de la cual se ha generado la versión actual (*DSM-5 TR*).

A. Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, que se caracteriza por (1) y/o (2):

1. **Inatención:** Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante al menos 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente las actividades sociales y académicas/laborales:

Nota: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso en la comprensión de tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de los 17 años), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

- a. Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades (p. ej., se pasan por alto o se pierden detalles, el trabajo no se lleva a cabo con precisión).
- b. Con frecuencia tiene dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas (p. ej., tiene dificultad para mantener la atención en clases, conversaciones o la lectura prolongada).
- c. Con frecuencia parece no escuchar cuando se le habla directamente (p. ej., parece tener la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente).
- d. Con frecuencia no sigue las instrucciones y no termina las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (p. ej., inicia tareas, pero se distrae rápidamente y se evade con facilidad).
- e. Con frecuencia tiene dificultad para organizar tareas y actividades (p. ej., dificultad para gestionar tareas secuenciales, dificultad para poner los materiales y pertenencias en orden, descuido y desorganización en el trabajo, mala gestión del tiempo no cumple los plazos).
- f. Con frecuencia evita, le disgusta o se muestra poco entusiasta en iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (p. ej., tareas escolares o quehaceres domésticos; en adolescentes mayores y adultos, preparación de informes, completar formularios, revisar artículos largos).
- g. Con frecuencia pierde cosas necesarias para tareas o actividades (p. ej., materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billetero, llaves, papeles del trabajo, gafas, móvil).
- h. Con frecuencia se distrae con facilidad por estímulos externos (para adolescentes mayores y adultos, puede incluir pensamientos no relacionados).

i. Con frecuencia olvida las actividades cotidianas (p. ej., hacer las tareas, hacer las diligencias; en adolescentes mayores y adultos, devolver las llamadas, pagar las facturas, acudir a las citas).

2. Hiperactividad e impulsividad: Seis (o más) de los siguientes síntomas se han mantenido durante, al menos, 6 meses en un grado que no concuerda con el nivel de desarrollo y que afecta directamente a las actividades sociales y académicas/laborales:

Nota: Los síntomas no son sólo una manifestación del comportamiento de oposición, desafío, hostilidad o fracaso para comprender tareas o instrucciones. Para adolescentes mayores y adultos (a partir de 17 años), se requiere un mínimo de cinco síntomas.

a. Con frecuencia jueguea con o golpea las manos o los pies o se retuerce en el asiento.

b. Con frecuencia se levanta en situaciones en que se espera que permanezca sentado (p. ej., se levanta en la clase, en la oficina o en otro lugar de trabajo, o en otras situaciones que requieren mantenerse en su lugar).

c. Con frecuencia corretea o trepa en situaciones en las que no resulta apropiado.
(Nota: En adolescentes o adultos, puede limitarse a estar inquieto.)

d. Con frecuencia es incapaz de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas.

e. Con frecuencia está "ocupado," actuando como si "lo impulsara un motor" (p. ej., es incapaz de estar o se siente incómodo estando quieto durante un tiempo prolongado, como en restaurantes, reuniones; los otros pueden pensar que está inquieto o que le resulta difícil seguirlos).

f. Con frecuencia habla excesivamente.

g. Con frecuencia responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta (p. ej., termina las frases de otros, no respeta el turno de conversación).

h. Con frecuencia le es difícil esperar su turno (p. ej., mientras espera en una cola).

i. Con frecuencia interrumpe o se inmiscuye con otros (p. ej., se mete en las conversaciones, juegos o actividades, puede empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar o recibir permiso; en adolescentes y adultos, puede inmiscuirse o adelantarse a lo que hacen otros).

- B. Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.
- C. Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos (p. ej., en casa, en la escuela o en el trabajo, con los amigos o parientes, en otras actividades).
- D. Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de estos.
- E. Los síntomas no se producen exclusivamente durante el curso de la esquizofrenia o de otro trastorno psicótico y no se explican mejor por otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo, trastorno de la personalidad, intoxicación o abstinencia de sustancias).

Especificar si:

- **314.01 (F90.2)** Presentación combinada: Si se cumplen el Criterio A1 (inatención) y el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
- **314.00 (F90.0)** Presentación predominante con falta de atención: Si se cumple el Criterio A1 (inatención) pero no se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) durante los últimos 6 meses.
- **314.01 (F90.1)** Presentación predominante hiperactiva/impulsiva: Si se cumple el Criterio A2 (hiperactividad-impulsividad) y no se cumple el Criterio A1 (inatención) durante los últimos 6 meses.

Especificar si:

- **En remisión parcial:** Cuando previamente se cumplían todos los criterios, no todos los criterios se han cumplido durante los últimos 6 meses, y los síntomas siguen deteriorando el funcionamiento social, académico o laboral.

Especificar la gravedad actual:

- **Leve:** Pocos o ningún síntoma están presentes más que los necesarios para el diagnóstico, y los síntomas sólo producen deterioro mínimo del funcionamiento social o laboral.

- **Moderado:** Síntomas o deterioros funcionales presentes entre "leve" y "grave".
- **Grave:** Presencia de muchos síntomas aparte de los necesarios para el diagnóstico o de varios síntomas particularmente graves, o los síntomas producen deterioro notable del funcionamiento social o laboral (American Psychiatric Association, 2013, pp. 59-61).

2.1.4. Tipos.

El trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad se divide en tres subtipos, recogidos en el DSM-IV y posteriormente implementados en el DSM-V.

- **TDAH tipo inatento:** También conocido como “*trastorno de déficit de atención sin hiperactividad*”, es el subtipo en el que predomina la falta de atención y en el cual no aparecen impulsividad ni actividad motora excesiva. Este es el más común en la etapa adulta.
- **TDAH tipo hiperactivo- impulsivo:** Este subtipo se caracteriza por el predominio de conductas hiperactivas e impulsivas, pero sin alteraciones en la atención.
- **TDAH tipo combinado:** Este subtipo presenta tanto alteraciones en la atención como conductas hiperactivas e impulsivas, siendo el más común en la infancia.

2.2. EL LENGUAJE EN NIÑOS CON TDAH

Aproximadamente entre un 20 % y un 60 % de niños con TDAH presentan también trastornos en el lenguaje (Oram et al., 1999).

La dimensión más afectada es la comprensión del lenguaje, debido a la alteración de tres funciones ejecutivas elementales, que son:

- Atención: en el caso de la comprensión oral, se observa una alteración en la atención auditiva; y en el caso de la comprensión escrita se observa una alteración en la atención visual.

- La memoria de trabajo: se encuentra alterada la capacidad de retener una cantidad de información determinada de forma temporal, de modo que se pueda acceder a ella cuando sea preciso.
- La velocidad de procesamiento: su alteración provoca una comprensión más lenta y está directamente relacionada con la memoria de trabajo.

Otra dimensión afectada es la pragmática, también conocida como “*trastorno de las habilidades sociales*”, en la cual se ve afectada la capacidad de hacer uso del lenguaje de una forma adecuada, adaptándose a un contexto o intencionalidad concreta. Algunas de las características más frecuentes son:

- Omisión de partes o detalles relevantes.
- Confusión de significados entre palabras similares.
- Pérdida del hilo conversacional.

Finalmente, la tercera dimensión más afectada es la producción del lenguaje, en la cual se observa una alteración en el proceso a través del cual se transforma el pensamiento en lenguaje hablado o escrito, y en el que intervienen las siguientes funciones ejecutivas:

- Planificación: al encontrarse alterada, se puede generar desorganización en la estructura del discurso.
- Memoria de trabajo: su alteración puede dificultar el acceso a la información almacenada y, por lo tanto, relacionarla con la nueva información que se recibe.
- Regulación atencional: su afectación provoca dificultades en la atención sostenida y atención selectiva, las cuales permiten fijar la atención en un estímulo relevante e ignorar los estímulos que no lo son.

A continuación, se presenta una tabla en la cual se resumen las afectaciones en el lenguaje presentes en las personas con TDAH.

Figura 1: Características del lenguaje en personas con TDAH.

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE EN PERSONAS CON TDAH	Limitaciones en aspectos fonológicos y gramaticales.
	Problemas en el desarrollo del código fonológico y nivel morfológico.
	Alteraciones en la producción del habla.
	Dificultad en la comprensión semántica y conciencia fonológica.
	Lento acceso a la información lingüística.
	Alteraciones en el control inhibitorio y control de información.
	Dificultad atencional y de control inhibitorio y control de información.
	Limitación en la planificación interna.
	Escaso rendimiento en pruebas de pensamiento analógico y solución de problemas verbales.

Nota. Adaptado por la autora a partir de *El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas*, por Madrid et al. (2005).

2.3. LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Para comenzar a hablar de las funciones ejecutivas, es de gran referencia el caso de Phineas Gage, un capataz de construcción del ferrocarril de 25 años, quien un trágico día de 1848, fue víctima de un accidente en el cual sufrió una lesión en el lóbulo frontal izquierdo. Tras unos meses, Gage recuperó prácticamente sus habilidades físicas y mentales, pero se observó un negativo cambio conductual y de personalidad. John Harlow fue el médico que relacionó los cambios cognitivos y conductuales con un daño en la región frontal. Después de las declaraciones de Harlow, se desestimaron esas apreciaciones, hasta que, tras la muerte de Gage, Harlow estudió su cerebro y presentó un informe más completo en 1868, adquiriendo mayor relevancia para el ámbito de la Neurociencia (Damasio et al., 1994).

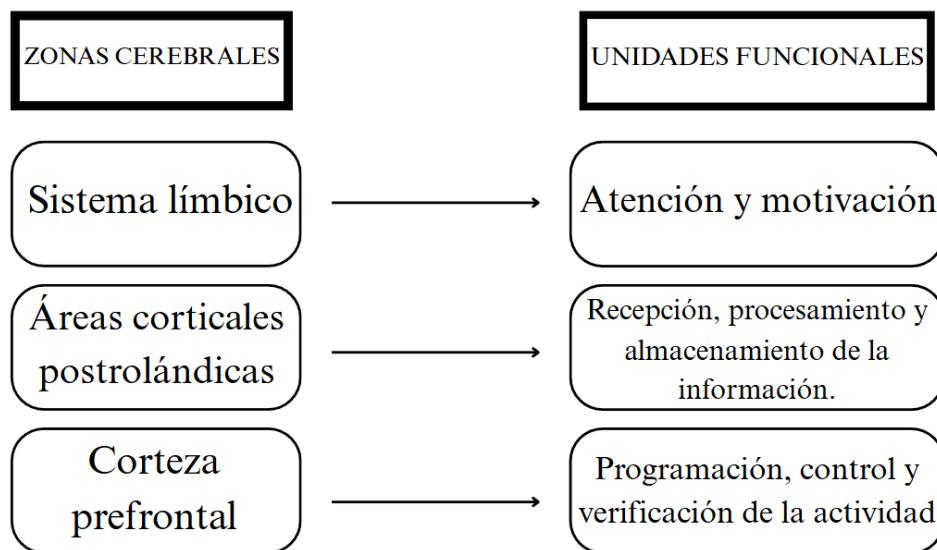
Uno de los primeros planteamientos acerca de las funciones ejecutivas comienza con Alexander Romanovich Luria, quien, sin emplear el término “funciones ejecutivas”,

hizo referencia a que las afectaciones en ciertas zonas del cerebro, como el sistema límbico, áreas corticales y corteza prefrontal dan lugar a alteraciones en aspectos como el procesamiento, la motivación y la regulación de conductas (Luria, 1980).

El término “funciones ejecutivas” fue introducido por Muriel Lezak con propósito de hacer diferenciación con el término “funciones cognitivas”, describiendo que “Las funciones ejecutivas comprenden aquellas capacidades mentales necesarias para formular objetivos, planificar cómo alcanzarlos y llevar a cabo los planes de manera efectiva. Están en el núcleo de todas las actividades socialmente útiles, personalmente enriquecedoras, constructivas y creativas” (Lezak, 1982, p. 281).

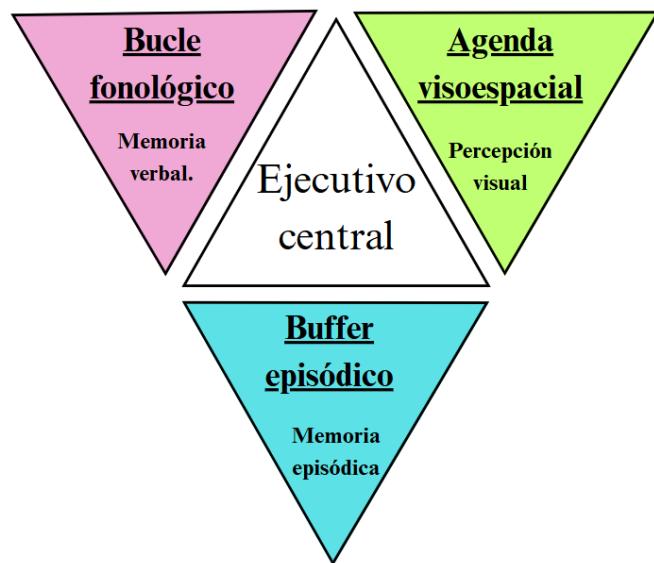
Actualmente no existe una definición concreta para el término “*funciones ejecutivas*”, pero a lo largo de los años, se han propuesto diversos modelos explicativos con el fin de describir y comprender esos procesos cognitivos.

Figura 2.: Modelo Funcional de Luria.



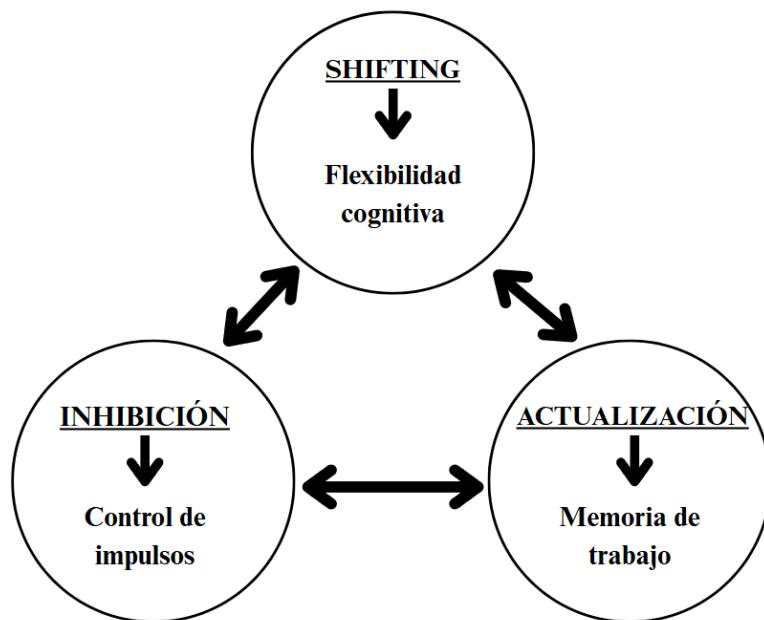
Nota: Adaptado por la autora de *Higher Cortical Functions in Man*, por Luria, 1980, Springer eBooks.

Figura 3.: Modelo funcional de Baddeley y Hitch.



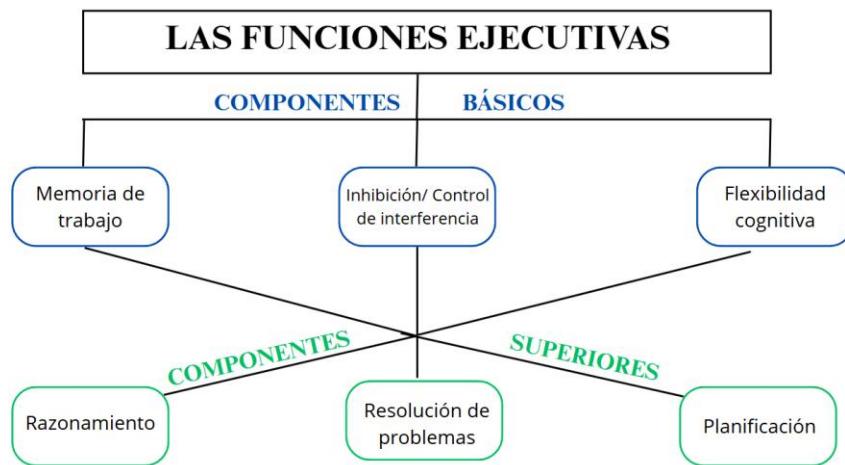
Nota. Adaptado por la autora a partir de *The episodic buffer: A new component of working memory*, por A. Baddeley, 2000, *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423.

Figura 4.: Modelo funcional de Miyake.



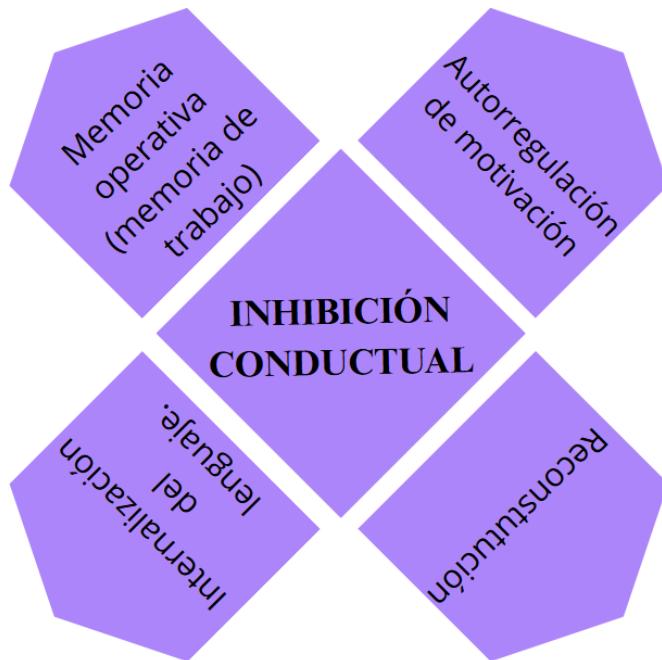
Nota: Adaptado por la autora a partir de *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis*, por A. Miyake et al., 2000, *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.

Figura 5: Modelo funcional de Diamond.



Nota: Adaptado por la autora a partir de *Executive functions*, por A. Diamond, 2013, *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.

Figura 6: Modelo funcional de Barkley.



Nota: Adaptado por la autora de *ADHD and the nature of self-control*, por R. A. Barkley, 1997, Guilford Press.

Para la realización de la propuesta de intervención, me centraré en las 3 funciones ejecutivas básicas del modelo de Diamond:

- Control inhibitorio: “implica ser capaz de controlar la atención, el comportamiento, los pensamientos y/o las emociones para anular una fuerte predisposición interna o un atractivo extremo y, en su lugar, hacer lo que es más apropiado o necesario” (Diamond, 2013, p.137).
- Memoria de trabajo: “comprende un bucle fonológico para manipular y almacenar información basada en el habla y un bloc de dibujo visoespacial que realiza una función similar para la información visual y espacial” (Baddeley & Hitch, 1994, p. 485).
- Flexibilidad cognitiva: es la capacidad de cambiar de perspectiva interpersonal o espacial, o de modificar nuestra forma de pensar sobre algo. La flexibilidad cognitiva se basa en el control inhibitorio y la memoria de trabajo (Diamond, 2013).

Además, añadiré otros dos procesos cognitivos que considero esenciales para el desarrollo del lenguaje.

- Planificación: capacidad de elegir la acción necesaria con el fin de alcanzar una meta; cuando la planificación está alterada, también se ve afectada la organización (Cognifit, 2016).
- Atención: capacidad de enfocar hacia estímulos relevantes y procesarlos, e ignorar los estímulos no relevantes (Brinceño, 2021).

En cuanto al desarrollo de las funciones ejecutivas, estas aparecen alrededor de los 6 meses de vida y evolucionan de forma paralela a la maduración cerebral, comenzando por la autorregulación (Yépez et al., 2020).

El desarrollo de las funciones ejecutivas se da en tres etapas: de 0 a 4 años (esta etapa se centra en la autorregulación de conductas y comportamientos), de 5 a 8 años (en la cual se desarrolla el control inhibitorio verbal, planificación, organización y lenguaje externo e interno); y de 9 a 14 años (se desarrolla la memoria de trabajo, resolución de problemas y flexibilidad cognitiva). Posteriormente, en la adolescencia aumenta el control inhibitorio, la autocrítica y las conductas emocionales (Fuentes, 2021).

2.4. RELACIÓN ENTRE TDAH, LAS FUNCIONES EJECUTIVAS Y EL LENGUAJE

Numerosos estudios han determinado que las funciones ejecutivas y los trastornos en el lenguaje se interrelacionan y solapan entre sí (Duncan, 2001).

Actualmente, el TDAH se considera un trastorno de las funciones ejecutivas, ya que se ven alterados algunos procesos cognitivos considerados funciones ejecutivas, como la atención, la memoria, la planificación, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. Las alteraciones de estas funciones ejecutivas son las mismas que producen trastornos en el lenguaje en los niños con TDAH.

Algunas de las características más comunes que relacionan los conceptos de función ejecutiva, TDAH y lenguaje son:

- Desorden y desorganización del discurso (debido a una alteración en la función de organización).
- Lenguaje impulsivo (debido a una alteración en la función de control inhibitorio).
- Escasa comprensión (debido a una alteración en la función de atención).
- Escasa o pobre expresión (debido a una alteración en las funciones de planificación y de memoria)
- Dificultades en el uso de la pragmática (debido a una alteración en la función de autorregulación).

3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. PERFIL DEL ALUMNO

Alumna de 7 años, matriculada en el 1º curso de Educación Primaria, repitiendo este curso.

En 1º de primaria del curso pasado se le realizó una evaluación psicopedagógica, obteniendo como resultado la categorización: Trastorno de la comunicación y lenguaje,

Retraso Simple del Lenguaje, habiendo recibido apoyo de la maestra de Audición y Lenguaje.

La madre refiere que el embarazo y parto fueron normales y a término. No gateó y comenzó a andar de forma tardía. Su lenguaje se encontraba dentro de parámetros normales, pronunciando sus primeras palabras a los 12 meses. Presenta sueño normal, alimentación adecuada y buen estado de salud general.

Ante la posibilidad de presentar TDAH, se le realizan las siguientes pruebas estandarizadas con el fin de comprobar el desarrollo de sus capacidades cognitivas, psicomotoras y lingüísticas.

En cuanto al desarrollo cognitivo, se le aplicaron las siguientes pruebas:

1. **Test de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria III (WPPSI-IV)**, con un cociente intelectual de 89, categorizado como “normal”.
2. **Test gestáltico visomotor de Bender**, con resultado obtenido de una edad visomotora de entre 5 años y 6 meses y 5 años y 11 meses, categorizado como bastante inferior a 7 años.
3. **Emparejamiento de figuras conocidas (MFF-20)**, indicando que la alumna tiene un tipo de respuesta no impulsiva e ineficiente.
4. **Test de percepción de diferencias (Caras-R)**, revela una baja capacidad viso perceptiva y atencional. No es impulsiva, pero sí ineficaz.

Respecto al desarrollo de las capacidades lingüísticas, se realizaron las siguientes pruebas:

1. **Test de vocabulario de imágenes PEABODY (PPVT-III)**, con un percentil 13, situado en 6 años, lo que indica un vocabulario inferior a su edad.
2. **Escala de Magallanes de lectura y escritura (TALE 2000)**, indica que posee una lectura lenta y una comprensión escrita baja, presenta uniones y fragmentación en la escritura.
3. **Batería de evaluación de los procesos lectores (PROLEC-R)**, indica dificultades muy significativas en la lectura y en la comprensión escrita, además posee una lenta velocidad de proceso.

En cuanto a la adaptación y relación social:

1. Presenta baja autonomía en la vida diaria y en las tareas del aula.
2. Presenta buen autoconcepto y autoestima.
3. Presenta buena competencia emocional.
4. Presenta buena competencia social.

La tutora de aula proporciona los siguientes datos en referencia al Área de Lengua de 1º de Educación Primaria: la alumna presenta una lectura muy lenta, escritura con dificultad y sin seguir las reglas básicas, con una comprensión oral condicionada por la motivación y con una mejora en el lenguaje oral.

Respecto al Área de Matemáticas de 1º de Educación Primaria: la alumna presenta buena numeración (solo del 1 al 10), cálculo mental muy lento y ejecución de los problemas con mucha dificultad.

En cuanto al estilo de aprendizaje, la alumna presenta una atención y concentración bajas, escasa memoria a largo plazo, poca autonomía con supervisión constante y ritmo de aprendizaje lento. Además, presenta baja actitud ante actividades que le resultan difíciles y muy buena actitud ante actividades que domina o si se le proporciona ayuda.

Tras la ejecución de las pruebas, se clasifica como:

- ❖ Grupo principal: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- ❖ Grupo secundario: Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento educativo. Tipo: Dificultades de aprendizaje de lectoescritura.

La alumna presenta las siguientes necesidades específicas de apoyo educativo:

- Aspectos cognitivos: focalización y atención, memoria, estructuración de la información/comprensión, trabajo reflexivo y autodirigido, y capacidad de razonamiento.
- Equilibrio personal o afectivo-emocional: autoconcepto, autoestima y autonomía personal.
- Desarrollo psicomotor: psicomotricidad fina, coordinación visomotora y viso manual.

- Desarrollo comunicativo-lingüístico: expresión oral, articulación, expresión y composición escrita, y desarrollo morfosintáctico.

La alumna precisa adaptaciones curriculares no significativas, además de tres sesiones semanales de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, y cuatro sesiones semanales de refuerzo educativo.

(Fuente: Informe psicopedagógico confidencial, comunicación personal, 2024)

3.2. CONTEXTO EDUCATIVO Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DETECTADAS

El centro en el cual se llevará a cabo la intervención es el C.E.I.P. Nuestra Señora de la Asunción.

El colegio C.E.I.P. Nuestra Señora de la Asunción es un centro ordinario, de titularidad pública, situado en la localidad de Rueda, provincia de Valladolid.

El municipio de Rueda cuenta con aproximadamente 1103 habitantes censados (INE-Instituto Nacional de Estadística. s.f.). Su ubicación se encuentra a 40 kilómetros de la capital, con muy buena comunicación con la misma gracias a la autovía que los comunica.

El nivel sociocultural y económico de las familias del centro es variado, predominando el nivel bajo, debido a que la mayor parte de población es origen inmigrante y trabajadores temporeros.

El centro educativo oferta las etapas de Educación Infantil (segundo ciclo) y Educación Primaria. Además, cuenta con servicio de madrugadores y de tardones.

La logística del centro está dividida en 4 edificios independientes entre sí:

- Edificio 1: alberga Secretaría y Dirección, la sala de profesores y las diversas aulas en las que se realizan las sesiones de Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Compensatoria.
- Edificio 2: en él se encuentran el aula de música y aula de 1º de Primaria.
- Edificio 3: incluye dos aulas de Educación Infantil, la biblioteca, el aula de 4º y 5º de Primaria, el aula de 2º y 3º de Primaria y el aula de 6º de primaria.

Además, este edificio cuenta con un gimnasio privado dedicado principalmente a las sesiones de Educación Física y Psicomotricidad.

- Edificio 4: dispone de un almacén de material y un aula de cocina dedicada al trabajo de diversos proyectos.

La organización personal del centro está compuesta exclusivamente por mujeres, con una sola docente por aula, además de las docentes especialistas, el equipo de orientación, los PTS y la dirección del centro. Por otro lado, las docentes de Pedagogía Terapeútica, Audición y Lenguaje y Compensatoria, son itinerantes y compartidas con otros centros; por lo tanto, no se encuentran la jornada completa en el centro.

Esta propuesta de intervención se llevará a cabo de manera individual, fuera del aula de referencia y ubicada en el aula de Audición y Lenguaje. El aula en el que se llevará a cabo la propuesta de intervención se encuentra distribuido de la siguiente forma:

- En la parte derecha del aula se encuentra una Pizarra Digital Inteligente, un espacio dedicado al pensamiento computacional con un panel y robots; y la zona de trabajo de los alumnos mayores (que consta de varias mesas y sillas, además de la mesa del docente). En ese mismo rincón, encontramos un armario dedicado al almacenaje de materiales (láminas, impresos y barajas de trabajo).
- En la parte frontal, se encuentra la zona de pizarras (una pizarra de tizas y una pizarra magnética de rotuladores). Además, hay una estantería dedicada al almacenaje de guías y materiales de consulta acerca de diversos trastornos y su intervención.
- En la parte izquierda, se sitúa una zona destinada a la lectura (con colchonetas y una estantería con libros de lectura). También hay una mesa destinada al trabajo con los alumnos mas pequeños y dos estanterías (una de ellas dedicada a las matemáticas y el pensamiento numérico, y otra con materiales referentes al lenguaje, todos ellos manipulativos y visuales). Finalmente, hay una zona adaptada a las intervenciones con una alumna TEA, equipada con pictogramas e imágenes según sus necesidades específicas.

El aula de Audición y Lenguaje, a pesar de estar en un centro de difícil desempeño y con bajos recursos, se encuentra dotado con materiales y recursos suficientes para poder desempeñar las diferentes sesiones, adaptándolas a las necesidades específicas de cada alumno.

3.3. PAPEL DEL DOCENTE ESPECIALISTA EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

Los maestros de Audición y Lenguaje son los docentes especialistas encargados de la prevención, evaluación e intervención de los problemas relacionados con la comunicación y el lenguaje (Educaweb, s.f.).

Dentro de las funciones del maestro de Audición y Lenguaje están:

- La evaluación del alumnado a través de diversos instrumentos, como las pruebas estandarizadas o la observación.
- La coordinación y asesoramiento con otros profesionales (docentes, tutores, logopedas, equipos de orientación, etc.) y con las familias de los alumnos, con el fin de trabajar hacia los mismos objetivos.
- Planificar sesiones, diseñar intervenciones y crear materiales, recursos y actividades adaptándose a las necesidades y desarrollo evolutivo del alumno.
- Participar en seguimientos junto con otros profesionales del centro, con el fin de describir la evolución y progreso del alumno, además de planificar nuevos objetivos.

Para ser especialista en Audición y Lenguaje es necesario:

- Ser creativo e innovador, con el fin de generar motivación e interés en las sesiones con los alumnos.
- Ser empático y crear un clima y ambiente de confianza para los alumnos.
- Ser paciente y constante con los objetivos propuestos.
- Tener capacidad de improvisación y adaptabilidad ante cualquier imprevisto que pueda surgir.
- Ser capaz de trabajar de forma cooperativa con otros profesionales.

- Conocer diferentes metodologías de trabajo (multisensorial, modelado, aprendizaje basado en el juego etc.) y su aplicación.
- Mantener una formación constante y actualizada acerca de los trastornos y sus intervenciones.

3.4. NORMATIVA VIGENTE Y FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA

Para la consecución de esta propuesta de intervención, se tomará como referencia parte de la normativa vigente a nivel nacional y autonómico, en este caso, de Castilla y León, siendo esta normativa una referencia para la realización de una propuesta de intervención adaptada pedagógicamente.

Las administraciones educativas serán las encargadas de garantizar que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales puedan desarrollarse al máximo y alcanzar los objetivos generales propuestos para el alumnado (Ley Orgánica 3/2020). Además de ello, se garantizará una educación inclusiva a través de la escolarización de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en centros públicos y privados concertados, siendo estos distribuidos de forma equilibrada (Real Decreto 1635/2009).

La respuesta educativa proporcionada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tendrá como fin facilitar la igualdad, inclusión y una educación basada en la equidad y la calidad (Orden EDU/1152/2010).

Cuando hablamos del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, también podemos encontrar diversas referencias a valorar en cuanto a la investigación de este. “El TDAH siempre conlleva necesidades educativas. Su detección temprana, diagnóstico y valoración psicopedagógica es fundamental para entender y ayudar a este alumnado” (Casillas Sedano, s.f.).

En Castilla y León, se creó el Protocolo de Coordinación del TDAH, que constituye una forma de actuación que permite ofrecer la mejor atención y orientación posible hacia el alumnado con TDAH (Junta de Castilla y León, 2016).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1. OBJETIVOS

- Potenciar las habilidades cognitivas básicas, especialmente la memoria y la atención.
- Fomentar la planificación aplicada a la vida cotidiana y a la creación de discursos.
- Mejorar la pragmática social mediante el trabajo en el control inhibitorio.
- Aumentar la flexibilidad cognitiva para facilitar el cambio de tarea o metodología sin dificultad.
- Mejora de la comprensión oral y escrita a través del entrenamiento de la capacidad atencional.

4.2. CONTENIDOS

Funciones ejecutivas:

- Memoria de trabajo.
- Atención.
- Planificación.
- Flexibilidad cognitiva.
- Control inhibitorio.

Lenguaje:

- Comprensión oral y escrita.
- Expresión oral y escrita.

Pragmática:

- Habilidades comunicativas (turno de palabra, escucha activa, etc.).

4.3. TEMPORALIZACIÓN

El cronograma que seguirá la propuesta de intervención relacionado con las sesiones y los contenidos a trabajar será el siguiente:

Figura 7. Cronograma establecido para la propuesta de intervención.

LUNES	JUEVES	VIERNES
Sesión 1: ATENCIÓN	Sesión 2: ATENCIÓN	Sesión 3: COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA.
Sesión 4: MEMORIA	Sesión 5: MEMORIA	Sesión 6: MEMORIA
Sesión 7: PLANIFICACIÓN	Sesión 8: PLANIFICACIÓN	Sesión 9: EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA
Sesión 10: CONTROL INHIBITORIO	Sesión 11: CONTROL INHIBITORIO	Sesión 12: PRAGMÁTICA
Sesión 13: FLEXIBILIDAD COGNITIVA	Sesión 14: FLEXIBILIDAD COGNITIVA	Sesión 15: RAZONAMIENTO

La alumna recibe tres sesiones a la semana de Audición y Lenguaje, con una duración de 30 minutos cada una, que se llevan a cabo los lunes, los jueves y los viernes, en un horario de 11:30 a 12:30.

Por lo tanto, esta propuesta de intervención constará de quince sesiones distribuidas en cinco semanas (aproximadamente un mes), durante las cuales se trabajará una función ejecutiva por semana; además, en algunos casos, se abordará un contenido relacionado con la misma.

La elección de una propuesta con quince sesiones se debe a que, con dicho número de sesiones, es posible ver una evolución más clara y progresiva a lo largo de las semanas, así como abordar de forma más amplia los diversos contenidos sin que resulte tedioso y repetitivo para la alumna.

4.4. METODOLOGÍA

La base de esta propuesta de intervención será el uso de materiales manipulativos y visuales, con el fin de obtener un mayor interés y motivación por parte de la alumna. Por ello, una de las metodologías más usadas será la lúdica, considerando el juego la forma más accesible de interiorizar y familiarizarse con los contenidos a trabajar. Además de los recursos manipulativos y visuales, se hará uso de las TICs como material de apoyo para las sesiones.

Por otro lado, en todas las sesiones se trabajarán las auto instrucciones, para que la alumna sea capaz de saber que hacer de forma autónoma, planteándose preguntas a sí misma.

La alumna será parte activa de su aprendizaje en todo momento aplicando el aprendizaje constructivista, relacionando los conceptos con conocimientos previos o experiencias individuales.

Otra metodología a en cuenta será el aprendizaje social, ya que a partir del trabajo y profundización en la pragmática y habilidades comunicativas se fomentará que la alumna mantenga relaciones e interacciones sociales eficaces.

El docente será un guía necesario para el desarrollo de las actividades, las cuales se llevarán a cabo siguiendo los siguientes pasos:

1. La alumna leerá las instrucciones de la actividad y se planteará preguntas a sí misma para intentar comprenderlas (auto instrucciones).
2. Si la alumna no comprende de forma autónoma, recibirá ayuda y pautas para facilitar la comprensión y realización de la actividad por parte del docente.
3. Durante la realización de las actividades, el docente será una ayuda directa en caso de que la alumna lo precise, hasta la finalización de esta.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

Todas las sesiones constarán de la siguiente estructura, con una duración de 30 minutos por sesión:

- Los primeros 5 minutos serán de bienvenida en los cuales se plantearán preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo estás? o ¿Qué has hecho este fin de semana?
- Los siguientes 20 minutos serán para la realización de actividades, en la mayoría de los casos, 2 actividades de 10 minutos cada una.
- Los últimos 5 minutos serán para la despedida y ofrecimiento de una retroalimentación positiva al alumno acerca de lo ocurrido en la sesión.

SEMANA 1

Sesión 1: Atención.

Actividad 1: “Una bruja particular”. En esta actividad, se le proporcionará a la alumna una hoja con la silueta humana que deberá llenar siguiendo las instrucciones orales narradas por el docente. Tras finalizar el dibujo, se le mostrará la solución, la cual representa una bruja para que pueda autocorregirse.

Duración: 10 minutos

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 2: “Kaleidos”. En este juego, entregará a la alumna una lámina compuesta por un escenario con múltiples y diversos objetos. Posteriormente, la alumna girará una ruleta en la cual aparecen diferentes categorías en las que agrupan los objetos (por ejemplo, objetos blandos, objetos de madera, etc.). Una vez elegida la categoría, se pondrá en marcha el reloj de arena que marcará el tiempo del que dispondrá para encontrar el mayor número de objetos de dicha categoría en la lámina.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Kaleidos Games.

En esta sesión se trabajará la atención auditiva en la actividad “Una bruja particular” y la atención sostenida y visual en el juego “Kaleidos”.

Sesión 2. Atención.

Actividad 3: “Qué absurdo”. Se le proporcionarán a la alumna dos láminas en las cuales podrá observar elementos que se consideran absurdos o fuera de contexto. La alumna tendrá que encontrar esos absurdos y rodearlos.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Página web - Orientación Andújar.

Actividad 4: “Qué frase más rara”. El docente mostrará unas tarjetas las cuales contienen frases en las que existe algún error. La alumna deberá encontrar estos errores y corregirlos, replanteando oralmente la frase correcta.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Elaboración propia

En esta sesión se trabajará la atención visual y sostenida, la conciencia semántica y el uso correcto de vocabulario en la actividad “*¡Qué frase más rara!*”. Además, en ambas actividades se trabaja el razonamiento.

Sesión 3: Comprensión oral y escrita.

Actividad 5: “El Tren Loco”. Esta actividad se dividirá en dos partes. Para ambas partes se hará uso de un tren casero con ventanas, unos personajes y las instrucciones en las que se detalla la colocación de los mismos.

- Primeros 10 minutos: será la alumna quien lea las instrucciones y coloque los personajes en su lugar correspondiente.
- 10 minutos restantes: la alumna recibirá las instrucciones de forma oral y deberá colocar los personajes siguiendo esas indicaciones.

Duración: 20 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

En esta sesión se trabajará la comprensión escrita en la primera parte de la actividad y la comprensión oral en la segunda parte. Además, en ambas partes se trabaja la percepción visoespacial y se proporcionará a la alumna la solución a través de unas tarjetas para trabajar la autocorrección.

SEMANA 2

Sesión 4: Memoria.

Actividad 6: “Palabra-dibujo”. Este juego es una variante del clásico Memory, pero en este caso, las parejas están compuestas por un dibujo y su nombre correspondiente. Se colocará la baraja con 15 parejas boca abajo y la alumna levantará 2 cartas. Si las cartas coinciden se las llevará, pero si no coinciden, las volverá a dar la vuelta, intentando recordar su posición a lo largo de la partida. Se repetirá el proceso hasta conseguir todas las parejas.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 7: “¿Y si o cambio?”. En este juego, el docente expondrá varios animales de juguete en una posición concreta que la alumna tendrá que memorizar en 1 minuto. Posteriormente, se tapará los ojos y el docente moverá uno de esos animales. Al abrir los ojos, la alumna deberá identificar cuál ha sido el animal movido. El número de animales y movimientos incrementará progresivamente, aumentando así la dificultad.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

En esta sesión, se trabajará la memoria visual y a corto plazo, la concentración y el aumento de vocabulario en la actividad “Palabra-dibujo”. Además, en la actividad “¿Y si lo cambio?” se trabajará la memoria espacial, la memoria visual y la atención sostenida y selectiva.

Sesión 5: Memoria.

Actividad 8: “Consigamos el tesoro”. En esta actividad se plantearán 4 retos lingüísticos: dos adivinanzas, una ficha de conciencia silábica y la búsqueda de un cofre a través de pistas ofrecidas. Con cada reto conseguido, la alumna obtendrá un número que deberá recordar hasta el final de la actividad, ya que estos números componen el código con el que se abrirá el cofre, que contendrá unas pegatinas de regalo.

Duración: 20 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Sesión 6: Memoria.

Actividad 9: “Repite la secuencia”. El docente mostrará una secuencia de cartas con diferentes elementos a la alumna, que deberá memorizarla durante 30 segundos. Posteriormente, la alumna tendrá que reproducir la secuencia, pero en orden inverso, es decir, de atrás hacia adelante.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 10: “Sigueme el ritmo”. Esta actividad se realizará en la pizarra digital mediante la página web de Cokitos. Se presentará a la alumna un ritmo con teclas y sonidos que deberá repetir. Tras cada acierto aumentará el nivel y la dificultad progresivamente.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Página Web – Cokitos.

En esta sesión se trabajará la memoria visual y la memoria a corto plazo. Además, la actividad “*Repite la secuencia*” fomentará la planificación y en la actividad “*Sigueme el ritmo*” se potenciará la atención auditiva.

SEMANA 3.

Sesión 7: Planificación.

Actividad 11: “Animales en línea”. En esta actividad, la alumna deberá colocar los animales en fila de iguales, teniendo en cuenta que solo podrá mover el último animal de cada fila. Esta actividad es una adaptación del conocido modelo Torre de Hanoi.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Página Web- Funcionesejecutivas.net

Actividad 12: “¡Hagamos un sándwich!”. La alumna deberá escribir todos los pasos necesarios para preparar un sándwich, además de añadir sus ingredientes. En el caso de que se presente mayor dificultad, se proporcionará una secuencia de pictogramas que representan los pasos a seguir como apoyo visual.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia. Pictogramas procedentes de la Página Web - ARASAAC.

En esta sesión se trabajará la planificación y la organización. Además, en la actividad ¡Hagamos un sándwich! se fomentará la expresión escrita y se trabajará la asociación se secuencias visuales a los pasos a seguir.

Sesión 8: Planificación.

Actividad 13: “El cumple del canguro”. La alumna deberá ordenar secuencialmente un cuento en láminas desordenadas siguiendo un criterio lógico y posteriormente deberá narrar el cuento de forma oral.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Oxford University Press, Three in a tree.

Actividad 14: “Preparamos un viaje”. La alumna planificará el itinerario de un viaje que realizará, incluyendo el destino, transporte, planificación del día y objetos que llevará en la maleta.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Elaboración propia.

En esta sesión se trabajarán la organización y planificación. Además, en la actividad “*El cumple del canguro*” se trabajará fomentará la expresión oral y razonamiento, y en la actividad “*Preparamos un viaje*” se potenciará la expresión escrita.

Sesión 9: Expresión oral y escrita.

Actividad 15: “¿Qué harías tu si...?”. El docente planteará diversas situaciones hipotéticas dentro de las cuales la alumna se debe que imaginar y explicar que haría en dicha situación.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Miriam_eslteacher.

Actividad 16: “El cuento a medias”. Se le proporcionará a la alumna un cuento al cual le faltan dos partes. La alumna deberá redactar las partes que faltan imaginando el transcurso de la historia.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: cuento procedente de la Página Web Mis Cuentitos.

En esta sesión se trabajará la expresión oral en la actividad *¿Qué harías tu si...?* y la expresión y comprensión escrita en la actividad “*El cuento a medias*”. Además, en ambas actividades se fomentará la creatividad.

SEMANA 4.

Sesión 10: Control Inhibitorio.

Actividad 17: “¿Te atreves?”. En esta actividad, se presentará a la alumna una secuencia de objetos que deberá nombrar en orden, omitiendo la categoría de palabras que se solicite en cada caso. Deberá enumerarlas con la mayor rapidez posible.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 18: “Palabra prohibida”. El docente planteará un tema de conversación, pero prohibirá algunas palabras relacionadas con dicho tema, por lo tanto, deberán mantener una conversación sin utilizar las palabras prohibidas.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Elaboración propia.

En esta sesión se trabajará el control inhibitorio. Además, en la actividad “¿Te atreves?” se potenciará el vocabulario y en la actividad “Palabra prohibida” se fomentará el vocabulario, la expresión oral, y las habilidades comunicativas de turno de palabra y escucha activa.

Sesión 11: Control Inhibitorio.

Actividad 19: “Atrápalo si puedes”. En esta actividad, el docente lanzará diferentes objetos aleatorios pertenecientes al aula y la alumna deberá coger únicamente los que cumplan las características citadas por el docente. Por ejemplo: “Coge los objetos que tengan algo rojo”.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 20: “El código de los animales”. Se presentará una secuencia compuesta por varios animales y la alumna deberá narrarla, pero en vez de decir el nombre de los animales, los nombrará siguiendo este código:

- Cuando salga perro: dirá sí.
- Cuando salga gato: dirá no.
- Cuando salga otro animal: dará una palmada.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

En esta sesión, se trabajará el control inhibitorio. Además, en la actividad “*Atrápalo si puedes*” se trabajará la discriminación visual, la atención selectiva y la coordinación visomotoras. Por otro lado, en la actividad “*El código de los animales*” se fomentará la atención selectiva y la asociación imagen-código.

Sesión 12: Pragmática.

Actividad 21: “La actitud”. Se plantearán a la alumna algunas situaciones basadas en el pensamiento crítico, a través de las cuales deberá explicar que actitud tendría y como actuaría ante cada situación.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 22: “No todo es correcto”. Esta actividad consta de un texto que contiene varios errores relacionados con la pragmática. La alumna deberá identificarlos y proponer una posible alternativa para corregirlos.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

En esta sesión se trabajará la pragmática y, en ambas actividades se abordarán las emociones. Además, en la actividad “No todo es correcto”, se fomentará la comprensión escrita.

SEMANA 5.

Sesión 13: Flexibilidad cognitiva.

Actividad 23: “Imagine”. En este juego se plantearán diversas categorías como títulos de películas, animales, objetos, profesiones, etc. A través de la unión de diferentes cartas con dibujos y siluetas, la alumna deberá representar algo referente a esa categoría propuesta.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Asmodee Editions.

Actividad 24: “Speed cup”. Este juego consta de seis vasos de distintos colores y unas tarjetas en las cuales se observan modelos de colocación de los vasos. Se realizarán competiciones entre el docente y la alumna para fomentar la motivación de esta. Quien antes reproduzca el modelo de forma correcta, ganará el punto. Existen diferentes niveles de dificultad, aumentando el número de vasos o reproduciendo secuencias combinadas más complejas.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Haim Shafir.

En esta sesión se trabajará la flexibilidad cognitiva. Además, en el juego “*Imagine*” se fomentarán la creatividad, agilidad mental, pensamiento lateral y atención, mientras que en el juego “*Speed Cup*” se potenciarán la atención, velocidad de procesamiento, coordinación viso motriz y la memoria de trabajo.

Sesión 14: Flexibilidad Cognitiva.

Actividad 25: “2 categorías”. Se proporcionarán a la alumna dos montones de cartas con diferentes categorías, por ejemplo: “animal” y “negro”. La alumna deberá coger una carta de cada montón y pensar un elemento que englobe ambas categorías. La dificultad aumentará al aumentar el número de categorías a combinar (pasando de 2 categorías a 3).

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

Actividad 26: ¡Cambio!”. La alumna narrará cuentos tradicionales *como Caperucita Roja* o *Los Tres Cerditos*, pero en el momento que el docente considere oportuno, dirá ¡Cambio! y la alumna tendrá que modificar la historia, imaginando e inventando un nuevo transcurso de la historia.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: elaboración propia.

En esta sesión se trabajará la flexibilidad cognitiva. Además, en la actividad “2 categorías” se potenciará la memoria y la recuperación de información, y en la actividad “Cambio” se fomentarán la creatividad, la expresión oral y la planificación.

Sesión 15: Razonamiento.

Actividad 27: “Logic Case”. Este juego consta de varias tarjetas con acertijos de lógica que la alumna deberá resolver. Además, cuenta con una modalidad para su autocorrección: las tarjetas se introducen en un espacio con agujeros y se inserta una clavija por el agujero de la opción correcta, si tira de la tarjeta y esta sale, la respuesta será correcta; si la tarjeta no sale, la respuesta será errónea.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: HABA

Actividad 28: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian?”. Se presentarán varias tarjetas con dos elementos los cuales presentan ciertas diferencias y semejanzas. La alumna deberá identificar y citar esas semejanzas y diferencias.

Duración: 10 minutos.

Elaborado por: Patricia Ares Sanz.

En esta sesión se trabajará el razonamiento, la lógica visual. Además, la atención será un papel fundamental en ambas actividades.

4.6. RECURSOS

Los recursos necesarios para la puesta en marcha de esta propuesta de intervención son:

Materiales.

- Lapicero, goma y pinturas.
- Tren hecho a mano (pegamento, goma Eva, cartón y tijeras y velcros).
- Candado de cuatro dígitos.
- Objetos aleatorios del aula.
- Láminas de secuencias de Oxford University Press.
- Láminas para plastificar.
- Material fotocopiado.
- Animales de juguete.
- Cofre del tesoro.

Juegos de mesa.

- Kaleidos.
- Imagine.
- Speed Cup.
- Logic Case.

Maquinaria electrónica.

- Impresora.
- Ordenador.
- Plastificadora.
- Pizarra Digital.

La mayor parte de los recursos utilizados para esta propuesta de intervención son de elaboración propia y son materiales creados por ordenador, fotocopiados y plastificados posteriormente.

4.7. EVALUACIÓN

La evaluación de la alumna frente a la propuesta de intervención se realizará mediante la observación directa durante todas las sesiones. Además, se cumplimentará una rúbrica semanal en la que se recogerán los datos correspondientes a cada semana evaluando la función ejecutiva y la habilidad cognitiva trabajada.

La rúbrica constará de una serie de ítems adaptados a los contenidos abordados esa semana, evaluándose del 1 al 5 en función del nivel de consecución, siendo 1 un nivel inexistente y el 5 un nivel de consecución absoluto.

Estas rúbricas serán cumplimentadas los viernes, coincidiendo con la última sesión semanal. Junto con la evaluación numérica, se elaborará otro informe que contendrá una explicación detallada de lo trabajado a lo largo de la semana, los aspectos logrados con éxito y aquellos que requiera mejora, ya que estos informes serán entregados a la familia con el fin de establecer un contacto directo y fomentar su participación en el progreso y evolución de la alumna.

En cuanto a la evaluación de la propia propuesta de intervención, la alumna participará a través de una rúbrica en semáforo y un comentario acerca de las actividades que más le han gustado y cuales no repetiría. En esa rúbrica se evaluarán las sesiones, las actividades, los materiales, así como la actitud y trabajo por parte de la docente.

Ambas evaluaciones tienen como objetivo observar el progreso de la alumna y detectar las posibles mejoras para tener en cuenta de cara a la preparación de futuras propuestas de intervención.

5. DISCUSIÓN

5.1. APORTACIONES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta propuesta representa una aportación directa y necesaria para el ámbito que relaciona la Neurociencia y la Educación, dado que se han realizado muchos estudios sobre las funciones ejecutivas en el TDAH, pero en escasas ocasiones se han relacionado las dificultades en lenguaje en los niños con TDAH con la alteración de las funciones ejecutivas.

Además, esta propuesta es una herramienta a disposición de los profesionales que requieran trabajar este ámbito, siendo esta muy sencilla de implementar, sin exceso de recursos y pudiendo adaptarse a otros alumnos y a otros niveles de desarrollo.

A nivel personal, esta investigación y propuesta de intervención me ha permitido aumentar mis conocimientos acerca de los tres elementos principales de este trabajo, además de tomar conciencia de la necesidad de trabajar en las funciones ejecutivas desde las sesiones de Audición y Lenguaje.

5.2. POSIBLES LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones derivadas de esta propuesta de intervención es que no ha sido implementada, por lo que no se puede garantizar su eficacia de forma absoluta, a pesar de que las investigaciones demuestren que es favorecedora la intervención en las funciones ejecutivas para mejorar el lenguaje en niños con TDAH.

Asimismo, la propuesta está adaptada para un perfil concreto de TDAH, pudiendo ser utilizada en muchos casos, pero en muchos otros no, debido a que cada niño presenta unas características y dificultades individuales y la intervención exige estar adaptada a esas características individuales del alumno.

Finalmente, el estado anímico del alumno puede dinamizar las sesiones, teniendo que realizar cambios y adaptaciones continuamente. Además, los cambios a nivel organizativo y

de recursos que se puedan dar desde el centro pueden resultar limitantes a la hora de implementar dicha intervención.

5.3. POSIBLES MEJORAS O APORTACIONES

Para la mejora de esta propuesta de intervención o para el diseño de futuras propuestas, lo más adecuado sería llevarla a cabo y aplicarla, de tal forma que se puedan observar debilidades y posibles mejoras, además de comprobar su efectividad.

Por otro lado, una forma de diseñar una propuesta de intervención más completa, más amplia y bajo diversos puntos de vista, es diseñarla en coordinación con otros profesionales como logopedas, maestros de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapeútica, equipos de orientación y tutores de los alumnos.

5.4. COMPARATIVA CON OTRAS PROPUESTAS SIMILARES

Tras una búsqueda exhaustiva y tras el análisis de documentación, se han encontrado algunas propuestas de intervención basadas en las funciones ejecutivas en niños con TDAH y otras intervenciones que se centran en la mejora del lenguaje en el alumno con TDAH, pero en ningún caso, se hace referencia a la intervención en las funciones ejecutivas con el fin de mejorar el lenguaje en personas con TDAH. Muchas de ellas si hacen referencia a que la alteración en las funciones ejecutivas puede afectar al ámbito lingüístico, pero no se plantea una intervención conjunta.

6. CONCLUSIONES

El TDAH es un trastorno caracterizado por una alteración en las funciones ejecutivas y en muchos casos, se acompañan de dificultades en el lenguaje a causa de esta afectación. Con esta investigación y propuesta de intervención se ha pretendido destacar la importancia de trabajar las funciones ejecutivas en niños con TDAH para, como consecuencia directa, mejorar su lenguaje.

Esta propuesta de intervención queda a libre disposición para cualquier persona interesadas en el ámbito, pero sobre todo para especialistas e implicados en educación con el deseo que pueda ser una guía o aporte ideas a quien las precise.

Una de las ideas que planteo para una posible intervención futura, es el diseño de una intervención adaptada a cada subtipo de TDAH, así como la aplicación práctica y el estudio de caso que permita comprobar su eficacia y su aplicabilidad.

En definitiva, para llevar a cabo una intervención en Audición y Lenguaje a causa de las afectaciones en el lenguaje, es fundamental conocer el motivo por el cual se pueden estar produciendo esas afectaciones y comenzar a intervenir desde la raíz del problema; en este caso, dado que la causa de las afectaciones en el lenguaje es la alteración de las funciones ejecutivas, la intervención debe centrarse en ellas.

7. BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (2nd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory.

Trends in Cognitive Sciences, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.

Briceño, G. (2021, 26 de mayo). La atención: función ejecutiva primordial para el aprendizaje. Servicios Sociales y a la Comunidad. Recuperado el 14 de junio de 2025, de <https://www.aucal.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/la-atencion-funcion-ejecutiva-primordial-para-el-aprendizaje/>

Casillas Sedano, J. L. (s.f.). *Estrategias de intervención educativa para TDAH*. Junta de Castilla y León. Recuperado el 9 de junio de 2025, de <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/educacion-inclusiva/estrategias-intervencion-educativa-tdah>

Clements, S. D., & Peters, J. E. (1962). Minimal brain dysfunctions in the school-age child. *Archives of General Psychiatry*, 6(3), 185–197. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1962.01710210001001>

CogniFit. (2016). *Planificación – Habilidad cognitiva*. Recuperado el 14 de junio de 2025, de <https://www.cognifit.com/es/planificacion>

Crichton, A. (1798). *An inquiry into the nature and origin of mental derangement*. T. Cadell, junior, and W. Davies. <https://archive.org/details/b21914886>

Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The Return of Phineas Gage: Clues About the Brain from the Skull of a Famous Patient. *Science*, 264(5162), 1102-1105. <https://doi.org/10.1126/science.8178168>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Duncan, J. (2001). *An adaptive coding model of neural function in prefrontal cortex*. Nature Reviews Neuroscience, 2(11), 820–829. <https://doi.org/10.1038/35097575>

Educaweb. (s. f.). *Maestro de audición y lenguaje*. Recuperado el 14 de junio de 2025, de <https://www.educaweb.com/profesion/maestro-audicion-lenguaje-1659/>

Fernandes, S. M., Piñón Blanco, A., & Vázquez-Justo, E. (2025). *TDAH y trastornos asociados: concepto, evolución y etiología del TDAH*. Universidade Portucalense. <https://repositorio.upt.pt/bitstreams/82a373db-d31b-4d7b-b5fb-178c388ffdec/download>

Fuentes, A. S. (2021, noviembre 11). *Cómo se produce el desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia y adolescencia*. Educa y Aprende. <https://educayaprende.com/desarrollo-de-las-funciones-ejecutivas/>

Hoffmann, H. (1845). *Struwwelpeter: Merry stories and funny pictures* [eBook]. Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/files/12116/12116-h/12116-h.htm>

INE - Instituto Nacional de Estadística. (s. f.). *Valladolid: Población por municipios y sexo*. (2904). INE. Recuperado el 2 de junio de 2025, de https://ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2904#_tabs-tabla

Junta de Castilla y León. (2016). *Protocolo de Coordinación del TDAH* (2.ª ed.). Consejería de Educación. Recuperado el 14 de junio de 2025, de <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/cuadernos-apuntes-guias-protocolos-educativos/protocolos-intervencion/protocolo-coordinacion-tdah>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lezak, M. D. (1982). *The Problem of Assessing Executive Functions*. International Journal Of Psychology, 17(1-4), 281-297.

<https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

Luria, A. R. (1980). *Higher Cortical Functions in Man*. En Springer. eBooks.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4615-8579-4>

Madrid, J. V., Díaz, F. E., & García, A. P. (2005). *El lenguaje en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas*. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4686900>

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). *The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis*. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>

Oram, J., Fine, J., Okamoto, C., & Tannock, R. (1999). *Assessing the Language of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 8(1), 72-80. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0801.72>

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 156, de 13 de agosto de 2010, pp. 64449–64454.

<https://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=13%2F08%2F2010>

Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 268, de 6 de noviembre de 2009, pp. 93138–93184.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2009/10/30/1635>

Samaniego Luna, N. I., Muñoz Vinces, Z. M., & Samaniego Guzmán, E. V. (2020). Terapia cognitivo conductual (TCC) en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. *Recimundo*, 4(4), 173–187.

Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). *Teachers' Knowledge of ADHD: Relevance of Training and Individual Perceptions*//Conocimiento de los maestros sobre el TDAH: Relevancia de la formación y de las percepciones individuales. Revista de Psicodidáctica, 21(2), 205-226. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14023>

Still, G. F. (1902). *Some abnormal psychical conditions in children* [Algunas condiciones psíquicas anormales en niños]. *The Lancet*, 1, 1008–1012, 1077–1082.

Vidal, A. (1907). *Compendio de psiquiatría infantil* (1.^a ed.). Barcelona.
<https://es.scribd.com/document/749430548/Compendio-de-Psiquiatria-Infantil-Augusto-Vidal-Perera>

Weikard, M. A. (1787). *Der Philosophische Arzt* (Vols. 1–2). Johann Thomas Edlen von Trattnern. Recuperado de <https://archive.org/details/derphilosophisch12weik>

Yépez Herrera, E., Padilla Álvarez, G. C., & Garcés Alencastro, A. (2020). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. *Cognosis*, 5(1), 103–114.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587852>

8. ANEXOS.

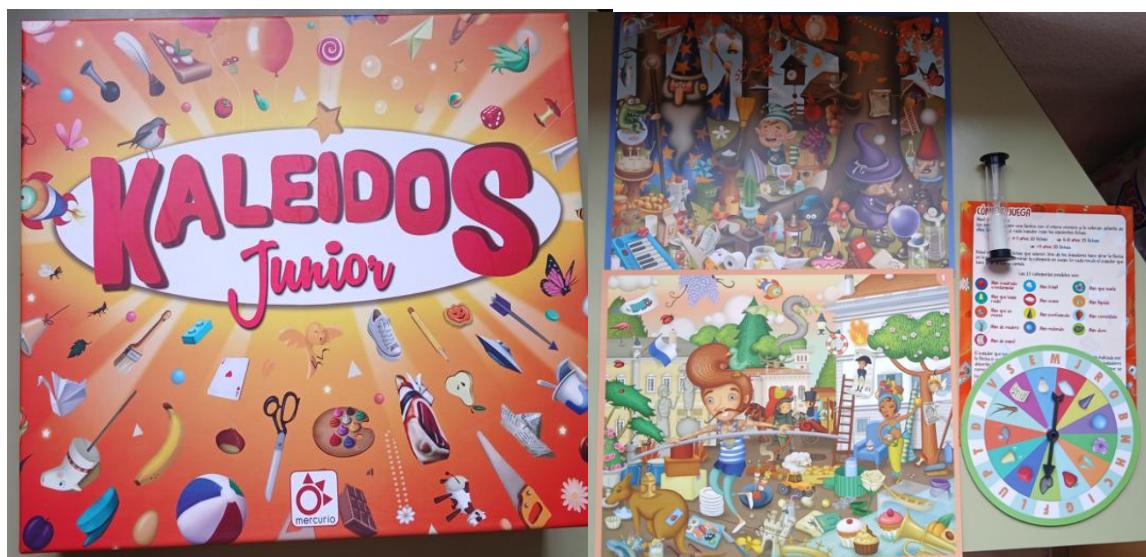
ANEXO 1. ACTIVIDADES

Sesión 1.

Figura A.1.1 Actividad: “*Una bruja particular*”



Figura A.1.2. Actividad: “*Kaleidos*”

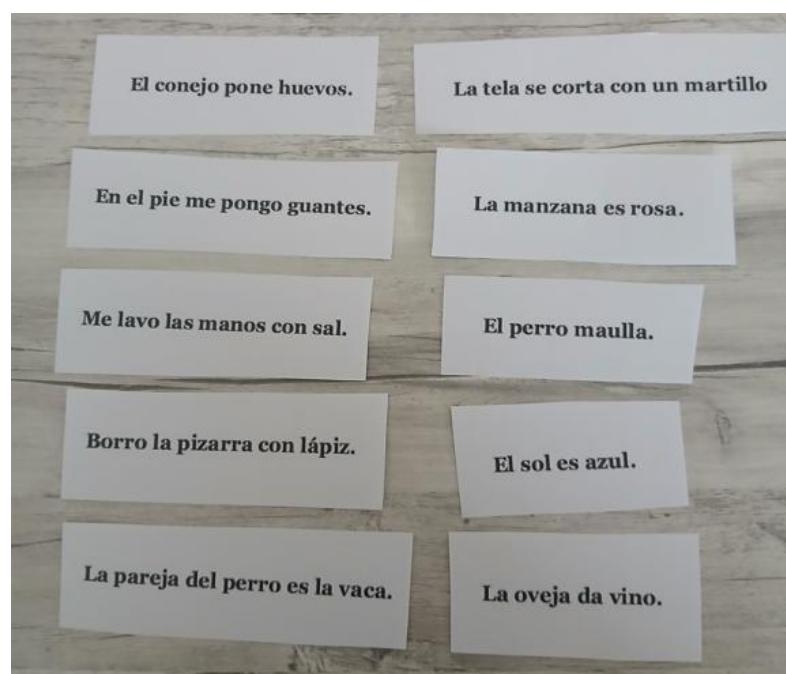


Sesión 2.

Figura A.1.3. Actividad “*Que absurdo*”.

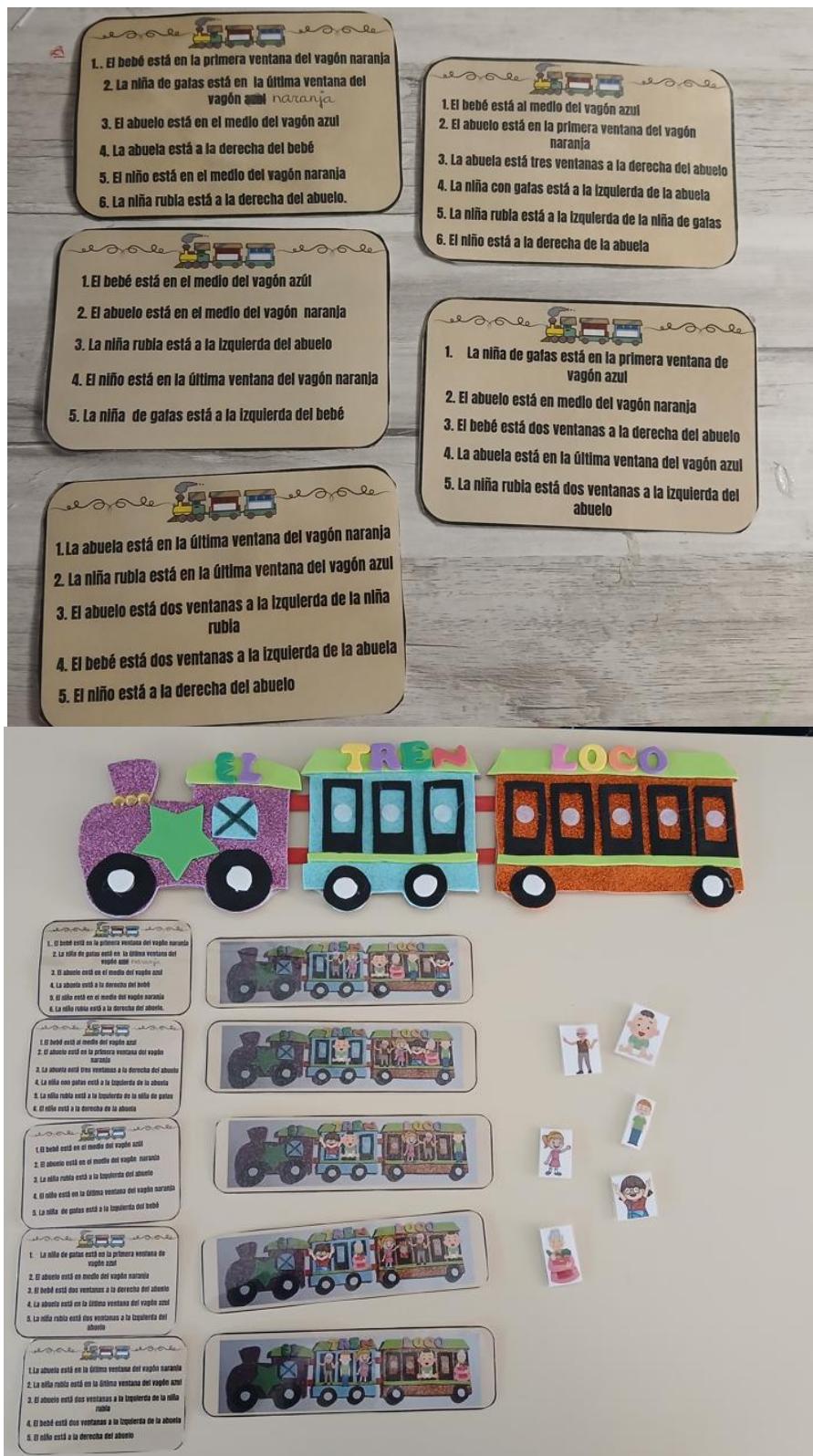


Figura A.1.4. Actividad: “*¡Que frase más rara!*”



Sesión 3.

Figura A.1.5. Actividad: “*El Tren Loco*”



Sesión 4.

Figura A.1.6 Actividad: “*Palabra-dibujo*”.



Figura A.1.7. Actividad: “*¿Y si lo cambio?*”.



Sesión 5.

Figura: A.1.8. Actividad: “Consigamos el tesoro”.

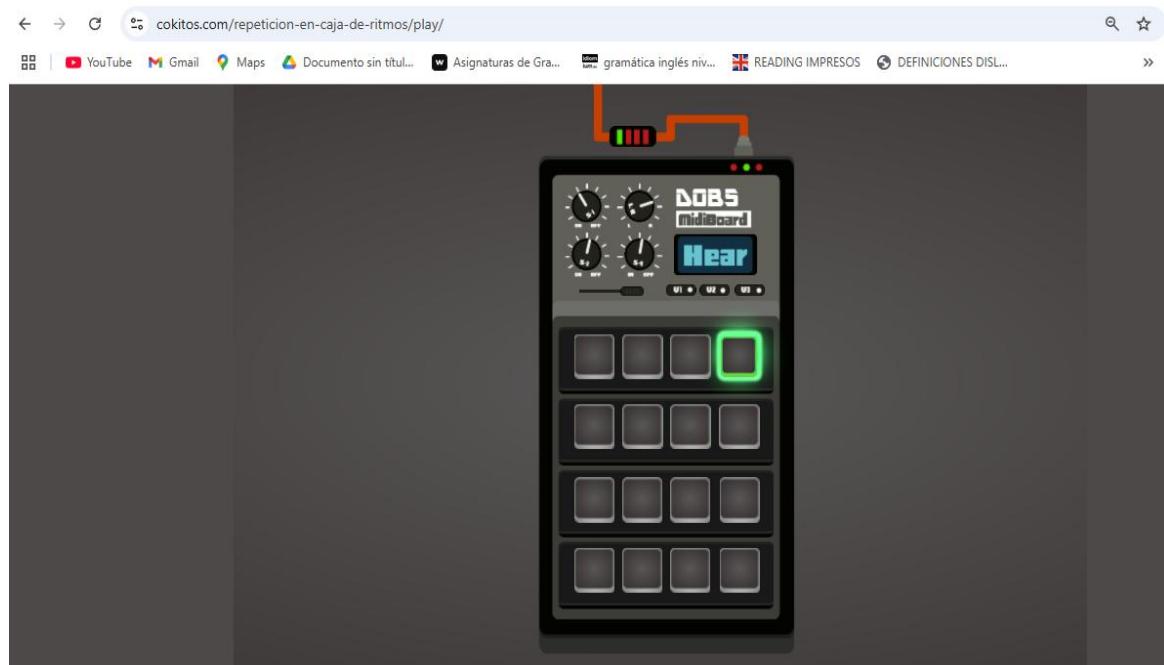


Sesión 6.

Figura A.1.9. Actividad: "Repite la secuencia".



Figura A.1.10. Actividad: "¡Sigueme el ritmo!"



Sesión 7.

Figura A.1.11. Actividad: "Animales en línea.".

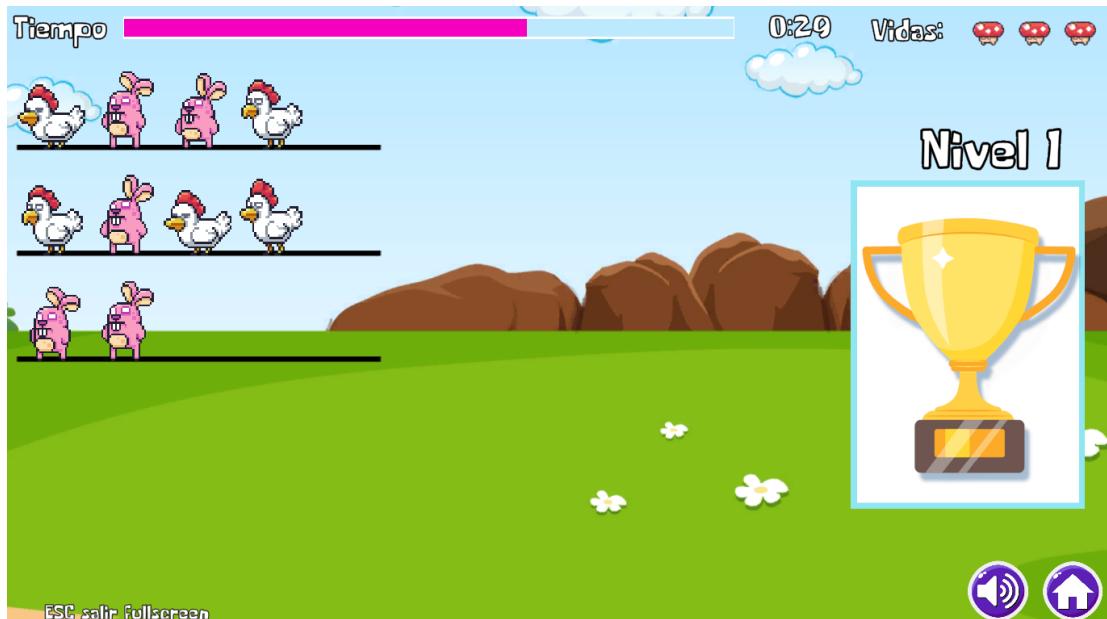


Figura A.1.12. Actividad: ¡Hagamos un sándwich!



Sesión 8.

Figura A.1.13. Actividad: “*El cumple del canguro*”



Figura A.1.14. Actividad: “*Preparamos un viaje*”.

Te vas a ir de viaje a pasar un día fuera de casa y debes planearlo.

Aquí debes escribir por horas lo que harás desde el principio del día hasta el final

Lugar: _____

Que cosas vas a llevar en la maleta _____

Transporte: _____

Sesión 9.

Figura A.1.15. Actividad: *¿Qué harías tu si...?*

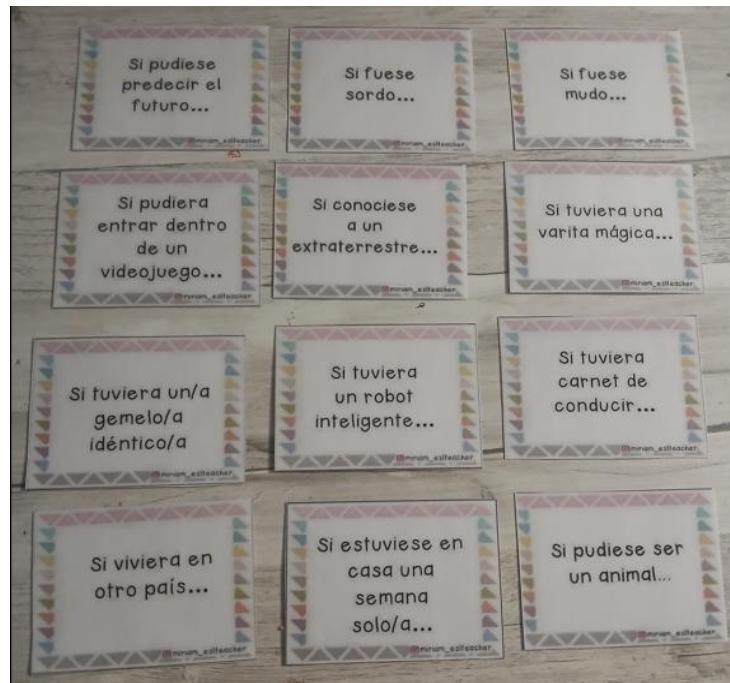


Figura A.1. 16. Actividad: “El cuento a medias”.

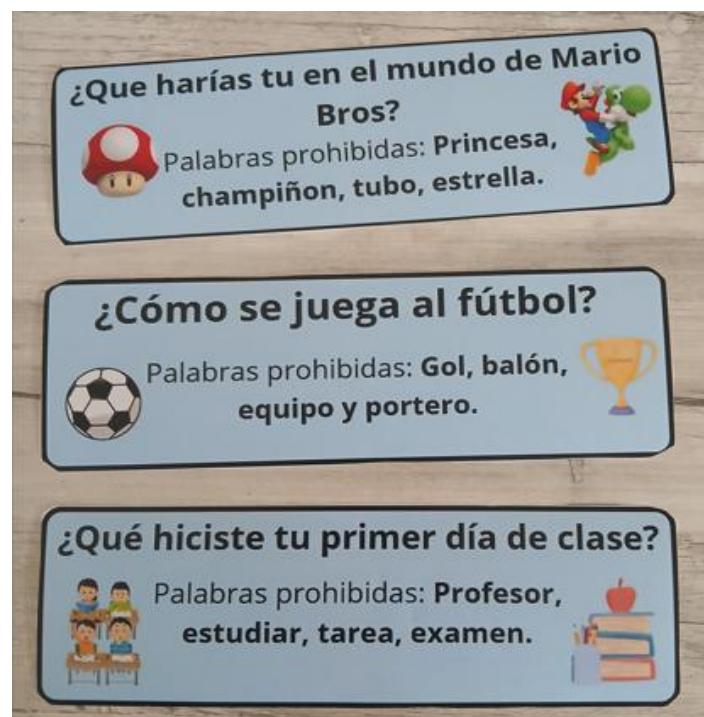


Sesión 10.

Figura A.1.17. Actividad: “*¿Te atreves?*”



Figura A.1.18. Actividad: “*Palabras prohibidas*”.



Sesión 11.

Figura A.1.19. Actividad: “El código de los animales”.



Sesión 12.

Figura A.1.20. Actividad: "La actitud".

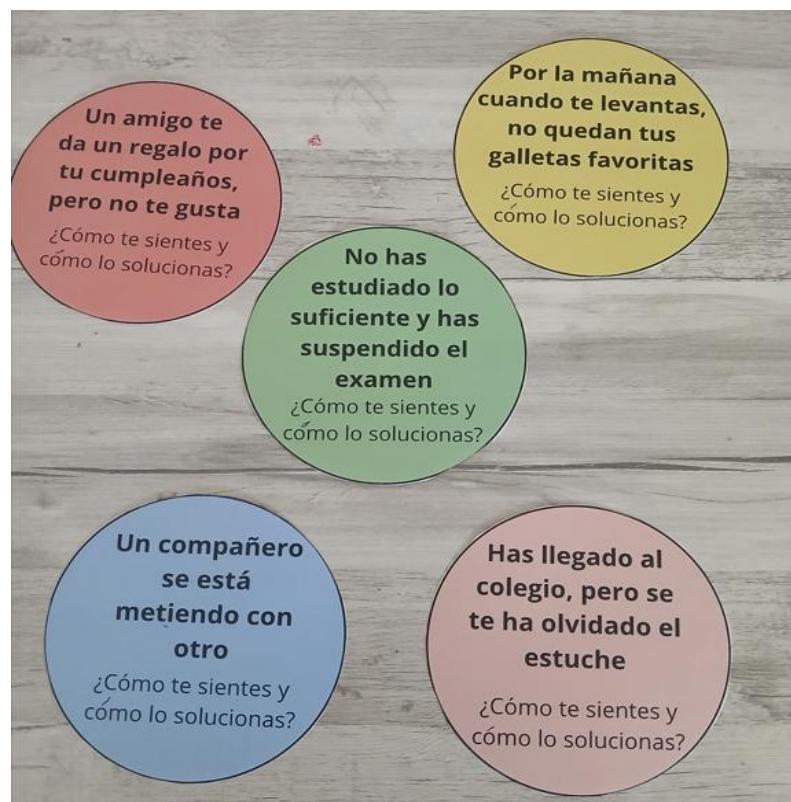
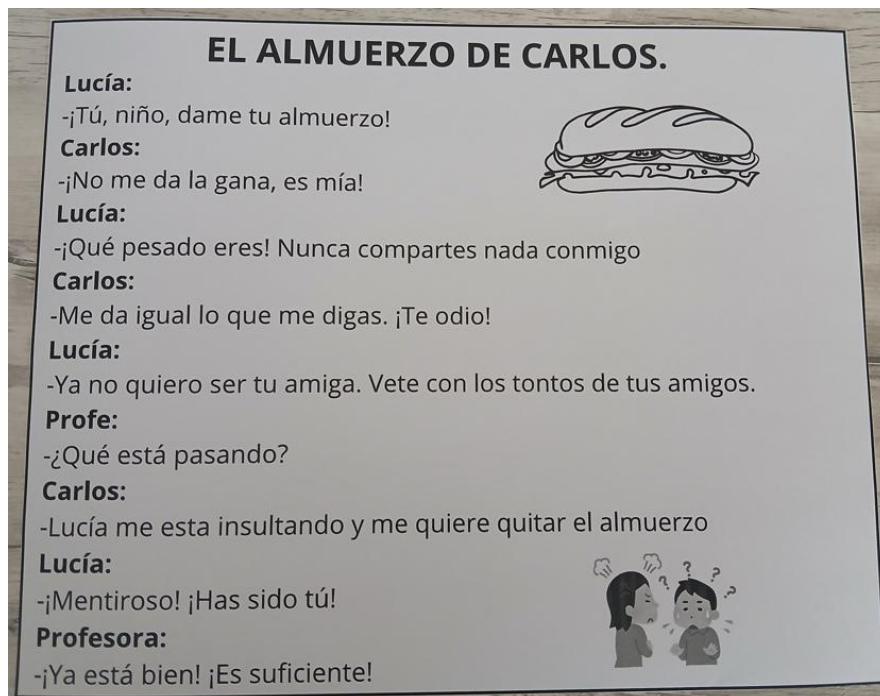


Figura A.1.21. Actividad: "No todo es correcto".



Sesión 13.

Figura A.1.22. Actividad: “Imagine”.

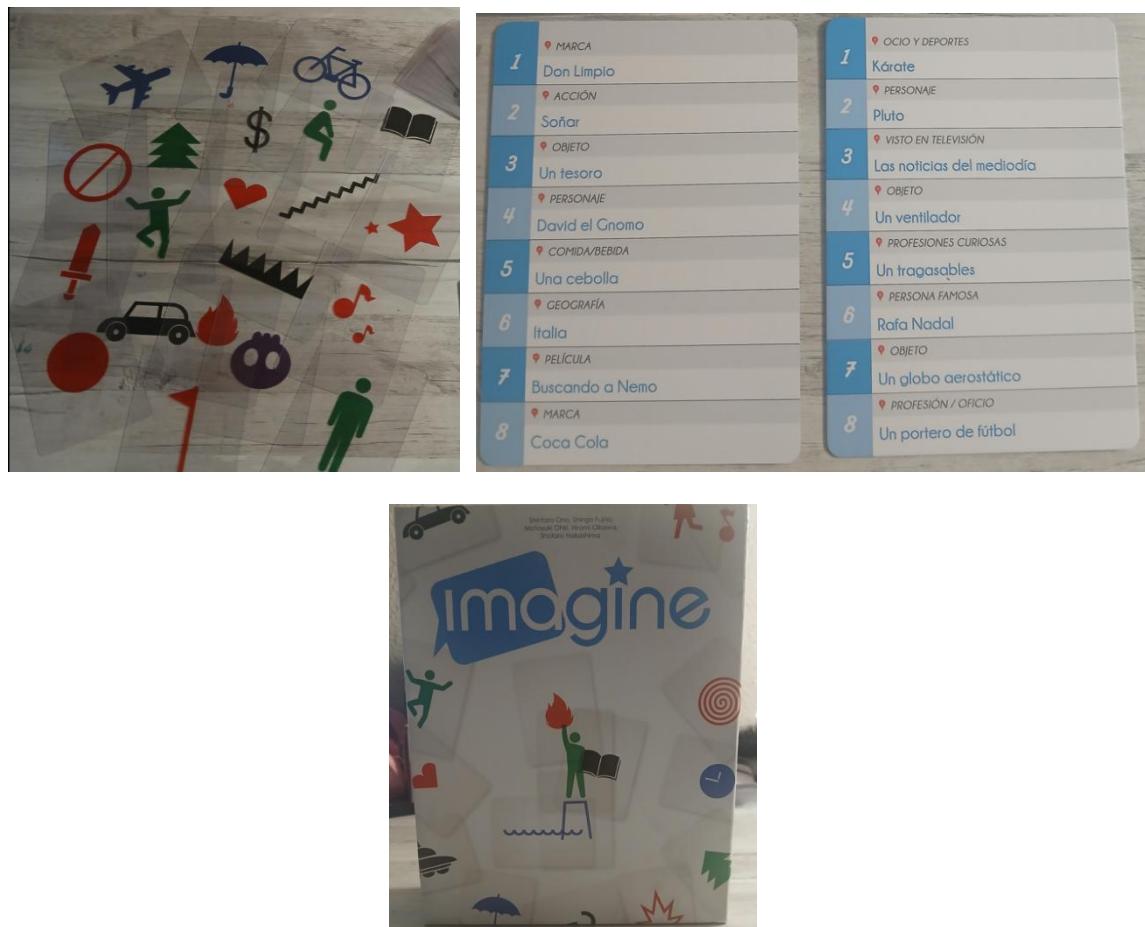


Figura A.1.23. Actividad: “Speed Cups”.



Sesión 14.

Figura A.1.24. Actividad: "2 categorías".



Sesión 15.

Figura A.1.25. Actividad: "Logic case".

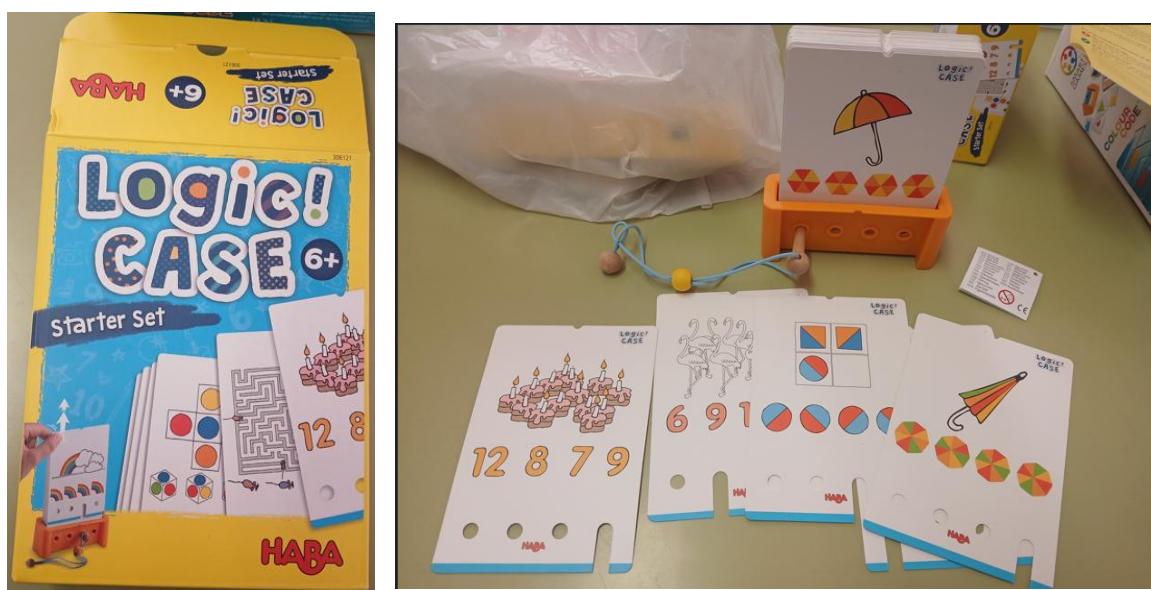


Figura A.1.26. Actividad: “¿En qué se parecen y en qué se diferencian? ”.



ANEXO 2. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN A LA ALUMNA.

Semana 1.

Figura A.2.1. Rubrica de evaluación de la atención.

Marcar con una x la puntuación correspondiente a cada ítem, siendo 1 el mínimo nivel de consecución y 5 el máximo nivel de consecución.

SEMANA 1. ATENCIÓN.	1	2	3	4	5
1. La alumna ha sido capaz de caracterizar el dibujo de la bruja a través de las instrucciones orales.					
2. La alumna ha sido capaz de encontrar los objetos correspondientes a la categoría seleccionada en el juego Kaleidos.					
3. La alumna ha sido capaz de encontrar los absurdos en las láminas correspondientes.					
4. La alumna ha sido capaz de identificar los absurdos en las frases y han sido corregidos adecuadamente.					
5. La alumna ha sido capaz de comprender las instrucciones orales de ubicación de los personajes en el tren.					
6. La alumna ha sido capaz de comprender las instrucciones escritas de ubicación de los personajes en el tren.					
7. La alumna ha presentado una actitud proactiva durante las sesiones.					
8. La alumna ha demostrado interés y motivación por las actividades llevadas a cabo.					

OBSERVACIONES:

Semana 2.

Figura A.2.2. Rúbrica de evaluación de la memoria

Marcar con una x la puntuación correspondiente a cada ítem, siendo 1 el mínimo nivel de consecución y 5 el máximo nivel de consecución.

SEMANA 2. MEMORIA .	1	2	3	4	5
1. La alumna ha sido capaz de resolver el Memory completo.					
2. La alumna ha sido capaz de recordar la posición de los animales de juguete durante las diversas rondas.					
3. La alumna ha sido capaz de memorizar los 4 dígitos para la apertura del candado .					
4. La alumna ha sido capaz de resolver los 4 retos propuestos durante la actividad de búsqueda del tesoro.					
5. La alumna ha sido capaz de reproducir de forma correcta las secuencias al revés.					
6. La alumna ha sido capaz de reproducir las secuencias rítmicas, procedentes de las teclas en la Pantalla Digital.					
7. La alumna ha presentado una actitud proactiva durante las sesiones.					
8. La alumna ha demostrado interés y motivación por las actividades llevadas a cabo. <input type="checkbox"/>					

OBSERVACIONES:

Semana 3.

Figura A.2.3. Rúbrica de evaluación de la planificación.

Marcar con una x la puntuación correspondiente a cada ítem, siendo 1 el mínimo nivel de consecución y 5 el máximo nivel de consecución.

SEMANA 3. PLANIFICACIÓN .	1	2	3	4	5
1. La alumna ha sido capaz de organizar los animales en filas de iguales.					
2. La alumna ha sido capaz de planificar los pasos a seguir para la elaboración de un sandwich.					
3. La alumna ha ordenado de forma correcta la secuencia temporal de imágenes.					
4. La alumna ha sido capaz de planificar el itinerario completo de un viaje.					
5. La alumna ha sido capaz de justificar que haría en determinadas situaciones hipotéticas y fantásticas.					
6. La alumna ha sido capaz de redactar correctamente y de forma coherente las partes que faltan de un cuento.					
7. La alumna ha presentado una actitud proactiva durante las sesiones					
8. La alumna ha demostrado interés y motivación por las actividades llevadas a cabo.					

OBSERVACIONES:

Semana 4.

Figura A.2.4. Rúbrica de evaluación del control inhibitorio.

Marcar con una x la puntuación correspondiente a cada ítem, siendo 1 el mínimo nivel de consecución y 5 el máximo nivel de consecución.

SEMANA 4. CONTROL INHIBITORIO .	1	2	3	4	5
1. La alumna ha sido capaz de narrar las secuencias saltándose las palabras pertenecientes a la categoría seleccionada.					
2. La alumna ha sido capaz de mantener una conversación fluida acerca de un tema concreto, sin decir las palabras prohibidas.					
3. La alumna ha sido capaz de coger los objetos adaptándose a las características que se solicitan.					
4. La alumna ha sido capaz de narrar las secuencias siguiendo el código solicitado.					
5. La alumna ha sido capaz de plantearse una posible actuación y actitud ante diversas situaciones.					
6. La alumna ha sido capaz de identificar errores de pragmática de un texto y de plantear posibles alternativas para su corrección.					
7. La alumna ha presentado una actitud proactiva durante las sesiones.					
8. La alumna ha demostrado interés y motivación por las actividades llevadas a cabo.					

OBSERVACIONES:

Semana 5.

Figura A.2.5. Rúbrica de evaluación de la flexibilidad cognitiva.

Marcar con una x la puntuación correspondiente a cada ítem, siendo 1 el mínimo nivel de consecución y 5 el máximo nivel de consecución.

SEMANA 5. FLEXIBILIDAD COGNITIV A .	1	2	3	4	5
1. La alumna ha sido capaz de establecer relación entre las cartas y los temas solicitados.					
2. La alumna ha sido capaz de colocar los vasos de colores siguiendo el modelo solicitado en las tarjetas.					
3. La alumna ha sido capaz de interrelacionar dos categorías y de identificar un elemento común a ambas.					
4. La alumna ha sido capaz de cambiar la trama de un cuento tradicional cuando así se solicita.					
5. La alumna ha sido capaz de resolver los retos de forma lógica y razonada.					
6. La alumna es capaz de identificar las semejanzas y diferencias entre dos objetos.					
7. La alumna ha presentado una actitud proactiva durante las sesiones.					
8. La alumna ha demostrado interés y motivación por las actividades llevadas a cabo.					

OBSERVACIONES:

**ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN POR PARTE DE LA
ALUMNA.**

Figura A.3.1. Rúbrica de evaluación de la propuesta de intervención.

**Tacha la casilla que consideres
correcta para definir tu
experiencia estas semanas.**

SÍ A VECES NO

			
1. LAS ACTIVIDADES TE HAN RESULTADO INTERESANTES.			
2. LAS ACTIVIDADES TE HAN PARECIDO FÁCILES.			
3. LA ACTITUD DE LA PROFESORA HA SIDO CORRECTA.			
4. LAS ACTIVIDADES CREESES QUE DURAN EL TIEMPO CORRECTO.			

**¿QUÉ ACTIVIDADES TE HAN
GUSTADO MÁS? ¿POR QUÉ?**

**¿QUÉ ACTIVIDADES TE HAN
GUSTADO MENOS? ¿POR QUÉ?**

ANEXO 4. MODELO DE INFORME DIRIGIDO A LAS FAMILIAS.

Figura A.4.1. Modelo de informe dirigido a las familias.

ALUMNO:.....	CONTENIDO A TRABAJAR
CONTENIDOS Y ACTIVIDADES TRABAJADOS DURANTE LA SEMANA.	
RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS PARA LA FAMILIA.	
OBSERVACIONES IMPORTANTES:	