**LAS FUNCIONES EJECUTIVAS:**

**QUÉ SON Y CÓMO FORTALECERLAS**

***Maryorie Dantagnan***

***con la colaboración de Jorge Barudy***

**QUÉ SON LAS FUNCIONES EJECUTIVAS**

**1. DEFINICIÓN Y DESARROLLO:**

Los trastornos de la función ejecutiva son una de las consecuencias relevantes que presentan los niños y niñas que han vivido experiencias traumáticas complejas y acumulativas. Estas experiencias, consecuencia de abandono afectivo, negligencia, agresiones físicas y/o psicológicas, ambientes de violencia, son de mayor gravedad cuando son traumas tempranos (los que ocurren durante la gestación y/o entre los 0 y los 3 años). Para estos niños y niñas es un gran desafío poder hacer frente a las exigencias escolares y familiares, en relación a realizar determinadas tareas y responsabilidades; por ejemplo, organizarse para hacer los deberes, mantener la agenda escolar cuidar y mantener ordenado el material escolar, realizar una tarea doméstica, etc. Todo esto es, la mayoría de las veces, indicador de una alteración de lo que se conoce como las funciones ejecutivas (FE). Estas funciones son las que permiten a los niños y niñas, también a los adultos “*hacer lo que deben hacer” o ejecutar un plan o simplemente una tarea.* Como todas las funciones mentales, estas tareas requieren mecanismos mentales de alta complejidad y su dificultad en realizarlas no se puede reducir solamente a una falla en la capacidad de organizarse, como veremos, es algo mucho más complejo.

Las FE son procesos cognitivos que orquestan u organizan las ideas, movimientos o acciones relativamente simples en comportamientos complejos y dirigidos hacia un fin (F.Mateo)[[1]](#footnote-1). También se pueden definir como: actividades mentales complejas y necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para alcanzar metas. (J. Bauermeister)[[2]](#footnote-2). Otra definición conocida es la de Dawson y Guare[[3]](#footnote-3) que las describen como procesos que ayudan a la gente a decidir a qué actividades o tareas poner atención y cuál de éstas elegir. Podríamos decir entonces que este concepto reúne un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales que acaban siendo una especie de director de orquesta que guía nuestras acciones. La bibliografía sobre Funciones Ejecutivas nos entrega una lista de destrezas que las componen, a saber:

* Cambiar y mantener la atención y la memoria,
* Controlar la interferencia de los estímulos internos y internos inhibiéndoles o modulándoles.
* Poseer una noción temporal,
* Capacidad de planificación, organización y autoevaluación del desempeño.

Varios autores sintetizan los componentes de la Función Ejecutiva en cinco destrezas:

* Retrasar o inhibir la respuesta, (actuar en vez de reaccionar),
* Tomar decisiones,
* Anticipar consecuencias, (asociar lo que se hace con lo que luego ocurre),
* Evaluar resultados (pensar críticamente en lo que se está haciendo o ha hecho)
* Generar soluciones alternativas.

Dawson, P y R. Guare, autores que utilizaremos de referencia en este texto, describen a través de la siguiente tabla estas Funciones Ejecutivas en el orden que en que se van desarrollando:

|  |  |
| --- | --- |
| Funciones Ejecutivas | Definición |
| Respuesta inhibitoria | Capacidad de pensar antes de actuar- La habilidad para resistir la urgencia de decir o hacer algo que permite a la vez evaluar una situación y cómo la conducta puede impactar en ella |
| Memoria de trabajo | Habilidad para mantener información en la memoria mientras se desarrollan tareas complejas. Incorpora la habilidad para utilizar las experiencias del pasado en el presente y/ o proyectarse en el futuro. |
| Control Emocional | Habilidad para manejar emociones con el fin de logra una meta, completar una tarea o controlar y dirigir una conducta. |
| Atención sostenida | Capacidad de mantener la atención a una situación o una tarea a pesar de la distracción, fatiga o aburrimiento. |
| Flexibilidad/ cambio | Habilidad para revisar (o replantear) planes frente a los obstáculos, dificultades, nueva información o errores. Relacionado a la adaptación a los cambios en el ambiente. |
| Planificación/ priorización | Habilidad para crear una ruta con el fin de conseguir una meta o completar una tarea. También implica ser capaz de tomar decisiones sobre lo que es o no importante focalizarse. |
| Organización | Habilidad para crear y mantener un sistema que mantenga ordenadamente la información o los materiales |
| Manejo del tiempo | Capacidad para estimar cuánto tiempo le toma hacer algo y cómo permanecer dentro de los límites temporales. También involucra un sentido de la importancia del tiempo. |
| Establecer Meta | Capacidad para tener una meta, mantenerla hasta completarla a pesar de la distracción u otros intereses posibles. |
| Iniciación de la tarea | Habilidad para comenzar proyectos o tareas a pesar de que no quieran hacerse, de modo eficiente y pertinente. Independencia para generar ideas. |
| Monitorización/  Metacognición | Habilidad para mirar (evaluar) cómo se ha realizado la tarea o cómo se ha resuelto el problema, para asegurarse el logro de los objetivos. Incluye auto monitoreo, preguntarse ¿ Cómo lo estoy haciendo? O ¿Cómo lo hice? |

Como podemos inferir, *las funciones ejecutivas* maduran lentamente y con cierto orden. Por tanto, si sabemos qué destrezas son las que emergen en las diferentes fases del desarrollo infantil, podremos tener más claro cuáles pueden ser nuestras expectativas respecto a cómo el niño debería desempeñarse en los distintos ámbitos de su vida, particularmente, en el ámbito escolar.

**Desarrollo de las Funciones Ejecutivas:**

Estas funciones inician su desarrollo tempranamente, cuando los niños nacen, éstas sólo existen como potencial, pero a partir del primer año de vida van desarrollándose en las diferentes fases evolutivas. Por ejemplo, la respuesta de inhibición, la memoria de trabajo, el control emocional y la atención inician su desarrollo tempranamente, entre los 6 y 12 meses de vida. Estas destrezas conforman algunas de las bases del aprendizaje. Aprender a aprender como Rygaard[[4]](#footnote-4) lo expone, es posible gracias a la interacción bien tratante madre-bebé, lo que conllevará más tarde a desarrollar una personalidad estable. La Flexibilidad, en cambio, va desarrollándose a partir del segundo año. Las otras destrezas tales como la iniciación de una tarea, organización, manejo del tiempo, persistir una meta, van emergiendo más tarde desde la etapa pre-escolar hasta terminada la enseñanza primaria, es ya pasada la adolescencia, alrededor de los 20 años, cuando las funciones ejecutivas consiguen plenamente su desarrollo. Sin embargo, en los chicos y chicas con problemas en su desarrollo, por un comienzo traumático o deficitario en estimulación socio afectiva, el desarrollo de estas áreas puede durar hasta los 30 años. En la infancia, el periodo más activo del desarrollo de las funciones ejecutivas ocurre entre los 6 y 8 años, es decir, cuando los niños se inician en el proceso de lectoescritura (1º y 3º año de primaria). Ya en esta edad, si previamente las destrezas ejecutivas se han desarrollado adecuadamente , los niños/as pueden sin mayores dificultades, autorregular su conducta, fijarse metas y anticiparse a los eventos, aunque todavía exista cierta impulsividad.. Estas capacidades están por supuesto, mediadas por el lenguaje, particularmente lo que llamamos “lenguaje interno” en la que el niño de algún modo se representa, “lenguajea”, lo que está ocurriendo y/o vivenciando; el lenguaje interno le permite organizar la experiencia y por tanto ejecutar una acción adecuadamente. Esto nos lleva a la idea que antes de ejecutar una acción existe una “ guía interna”, por lo que para desarrollar el autocontrol, es requisito previo desarrollar la capacidad de autoconsciencia.

Las diversas Funciones Ejecutivas aparecen y se consolidan en diferentes fases del desarrollo, puesto que éstas reflejan la maduración de diferentes partes del cerebro del niño. Se sabe que estas funciones se corresponden estrechamente con el desarrollo de los lóbulos prefrontales con todas sus proyecciones y retroproyecciones subcorticales. Como el control de impulsos es también fruto de la organización y maduración de esta área cerebral, se puede entender la relación entre los trastornos de la función ejecutiva y la impulsividad. Ontogénicamente, los lóbulos prefrontales comienzan a destacarse a las 12ª semana de la vida fetal y la mielinización de toda esta área que se inicia dos meses antes de nacer, no acaba hasta la tercera década de la vida[[5]](#footnote-5). Los ambientes familiares de buenos tratos son la garantía para el desarrollo de estas importantes funciones. La investigación reciente muestra que las prácticas de crianza y la educación, así como el desarrollo de un apego sano, favorece positivamente el modo en que estas Funciones Ejecutivas se manifestarán. .“Las actividades parentales como la calidez, la sensibilidad y una disciplina respetuosa, ligadas a vínculos seguros y recíprocos padres-hijo, están asociadas a las mejores destrezas de FE en los niños”.( Rueda, M. 2013)[[6]](#footnote-6)

Debemos también tener presente que la maduración de los lóbulos prefrontales está estrechamente conectada bidireccionalmente con el sistema límbico, en la que ambos se inhiben mutuamente, es decir, mientras la actividad aumenta en un área, disminuye en otra[[7]](#footnote-7). Por tanto, si existe una sobre activación límbica debido, por ejemplo, a un estrés intenso y crónico, los lóbulos prefrontales estarán mínimamente activados, provocando deficiencias importantes de las funciones ejecutivas.. Esto es precisamente lo que ocurre a los niños afectados por procesos traumáticos. La relación entre los lóbulos prefrontales y la zona límbica se estable muy temprano, alrededor de los 16 meses de edad y la solidez de esta relación dependerá en gran medida de las experiencias que el niño tenga en ese momento. *“La función ejecutiva no es exclusiva de los procesos cognitivos, sino también está implicada en la respuesta emocional, el comportamiento, y la acción” (*Schore 2003).

**2. FUNCIÓN EJECUTIVA, TDAH Y TRAUMA COMPLEJO**

Los resultados obtenidos en la evaluación de niños adoptados o acogidos atendidos por nuestro programa APEGA [[8]](#footnote-8) por trastornos de todo tipo, evaluados a partir de la Pauta de Valoración Comprensiva (PEC), (Dantagnan M. y colaboradores 2010)) muestran a menudo una alteración de las funciones ejecutivas. Lo que apoya nuestra convicción de la relación entre experiencias de traumas severos en la infancia, especialmente traumas tempranos y trastornos del funcionamiento ejecutivo. La fuente de muchas dificultades conductuales y cognitivas ha sido precisamente un déficit de estas funciones . Muchos de estos niños y niñas han sido previamente diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). Al no tomar en cuenta los trastornos de las funciones que nos ocupan, existe el riego que las familias y/o sus profesores, se queden sólo con el diagnóstico médico y pongan toda su esperanza en la medicación, tan de moda en el momento presente, debido a la presión de las firmas farmacéuticas. Afortunadamente existe una corriente de profesionales que a partir de los trabajos de Barkley[[9]](#footnote-9) aceptan que el TDAH es fundamentalmente un trastorno en las destrezas ejecutivas, entre éstas, la destreza de inhibición de la respuesta. En otras palabras, un trastorno en la capacidad de controlar los impulsos, que además interfiere en el desarrollo de las otras destrezas. Es importante señalar que todos los niños que presentan TDAH presentan dificultades en las funciones ejecutivas y que lo inverso no siempre se da, es decir, puede existir una alteración de la función ejecutiva sin que se cumplan los criterios descritos para el TDAH. Por otra parte, los trabajos de Mezzacappa, Kindlon y Earls (2001) confirman la relación entre maltrato infantil y trastornos de estas funciones. En uno de sus estudios con 126 niños entre 6 y 16 años en Estados Unidos, con historias de malos tratos: abusos sexuales y maltrato físico, mostraron significativamente una competencia menor en sus capacidades ejecutivas sobre todo en lo que se refiere a ser conscientes de las consecuencias de sus acciones.

Damasio y Maurer (1978) y Damasio y Anderson (1993), señalan también como síntomas relacionados con la disfunción de estas capacidades ejecutivas, los siguientes: ausencia de empatía, conductas estereotipadas, “perseveraciones” o estereotipias verbales, es decir, en repeticiones constantes y monótonas de una misma palabra, frase o contenido verbal, comportamientos rutinarios, intereses restringidos, reacciones catastróficas ante cambios nimios, conductas compulsivas, pobre afectividad, reacciones emocionales inapropiadas, falta de originalidad y creatividad, dificultades en la focalización de la atención y poca habilidad para organizar sus actividades futuras. Todos estos síntomas aparecen con mayor frecuencia en los niños/a afectados por trauma complejo, sobre todo los afectados por traumas tempranos. Se trata de los niños y niñas afectados por contextos de guerra, de pobreza infantil, conflictos conyugales, violencia de género… Todo esto apoya lo que las investigaciones en el campo de la neurobiología relacional ha demostrado, es decir, la enorme importancia que tiene el contexto socio-afectivo sano para el desarrollo cerebral y sus funciones, sobre todo, en los primeros años de vida.

**Las alteraciones de la función ejecutiva y su impacto en el desempeño escolar/académico, sobre todo en la ejecución de las tareas o deberes**

A partir de los trabajos realizados de Bauermeister (1998), el papel o implicación de los padres o tutores en los deberes escolares está mediado, por supuesto, por el desarrollo de las funciones ejecutivas en sus hijos e hijas. Es evidente que cuando están alteradas más grande es el desafío de las madres y/o padres, y por supuesto, para los profesores. Esto es evidente para la mayoría de los niños acogidos o adoptados, pero también presentes en niños pertenecientes a sectores familiares y sociales “normalizados” donde existen incompetencias variadas aunque invisibilizadas por el estatus social. En España, en el año 2011, el Consejo Escolar de Navarra publicó un informe debido a las quejas de los padres y las madres por el exceso de deberes escolares, este informe también apoyó que se adaptara el tiempo de deberes a los niños y niñas tomando en cuenta el desarrollo madurativo de sus funciones ejecutivas.

**El apoyo parental en el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus hijos**

A continuación describiremos el tipo de ayuda que requerirían los niños o niñas de sus padres o tutores cuando su desarrollo madurativo corresponde a su edad cronológica, en otras palabras, cuando sus funciones ejecutivas se están desarrollando adecuadamente y sin mayores inconvenientes.

**Los niños de edad pre-escolar y ciclo inicial escolar ( 4-8 años)** necesitan una ayuda externa, es decir, que un adulto le ayude para cumplir con sus deberes, (en nuestras palabras, que le preste las funciones de sus lóbulos prefrontales, todavía inmaduros) es decir, ayudarles a postergar la gratificación, regular las distracciones, controlar sus impulsos, recordarle lo que tiene que hacer, ayudarles a tolerar experiencias frustrantes cuando una tarea no le sale bien, ayudar a ordenar su material o su carpeta. Los niños entre 6 y 8 años pueden mantenerse haciendo los deberes con un **máximo de 20 minutos** acompañados, en fin, la tarea de los padres o tutores en esta fase es GUIAR Y ACOMPAÑAR, es decir, dirigir el modo en que el niño/a hace las tareas y mantenerse presencialmente y con disponibilidad para apoyar de modo proactivo. A los 7 y 8 años esta guía y acompañamiento va poco a poco disminuyendo con la edad. Si los niños tienen acceso al dinero, pueden por ejemplo, decidir en qué gastárselo. Pueden seguir las reglas dentro de un grupo, en clases, antes de hablar levantan la mano. Pueden realizar instrucciones que impliquen dos o incluso tres pasos, (por ejemplo: ve a al baño y recoge la toalla que dejaste en el suelo y luego tráeme el teléfono)

**Los niños de ciclo medio de primaria (9-11 años)** han internalizado esta ayuda externa y ya no la necesitan para el buen desempeño escolar, por ejemplo, recuerdan el material que deben llevar al día siguiente, guardan los materiales, se dan instrucciones ( después que acabe las mates podré jugar), traen y llevan los libros o material que necesitan para sus tareas, calculan el tiempo que les podría tomar hacer una ficha, pueden mostrarse creativos y flexibles y buscan soluciones a sus conflictos (por ejemplo, piden a su compañero la tarea del día que faltó a clases), Los niños y niñas a estas edades pueden mantenerse haciendo deberes sin dificultades con un **máximo de una hora**; por tanto, en esta fase la tarea de los padres o tutores es de ACOMPAÑAR MÁS QUE GUIAR, es decir, el cuidador/a puede ir y venir mientras el niño/a se mantiene haciendo las tareas o acompaña sin dirigir la actividad que el niño realiza.

Estos niños pueden seguir instrucciones que involucren un tiempo más prolongado, por ejemplo, pueden recordarse lo que tienen pendiente para el siguiente día o lo que deberán hacer después del cole. Se recuerdan y saben dónde están sus cosas, hace planes simples para hacer un deber (por ejemplo, selecciona el material, hace la lectura o desarrolla la tarea y luego contesta el cuestionario sin ayuda). Si tienen acceso al dinero, pueden planificar un ahorro para invertir en algo deseado. Pueden comportarse de la misma manera cuando el profesor/a está o no en la sala de clase, se frena en hacer comentarios despectivos o tener una mala conducta.

**Los niños a partir de los 11 ó 12 años,** van consolidando las destrezas previamente iniciadas, son ellos más bien los que informan a los padres o tutores de las reuniones, los cambios de agenda, los exámenes pendientes, las tareas a realizar, etc. Pueden resistirse bien a la gratificación para responder a un deber escolar. A estas edades, pueden mantenerse **entre una hora y hora media** **como máximo** haciendo deberes, se ajustan a diferentes profesores, asignaturas o salas de clase. A estas edades, la tarea de los padres o tutores es SUPERVISAR MÁS QUE ACOMPAÑAR, es decir, asegurarse a través a ciertos recordatorios y chequeos que los deberes escolares se realicen adecuadamente.

Estos niños/as pueden cuidar o supervisar a otros niños pequeños en momentos puntuales, planean mejor el tiempo, por ejemplo, pueden planificar las horas de la tarde incluyendo las actividades escolares. Son capaces de inhibir sus respuestas transgresoras en ausencia de una autoridad visible. Cuando los niños llegan a los 14 ó 15 años, si todo se ha desarrollado bien previamente, el adulto deberá solamente CHEQUEAR o dar un visto bueno a lo que ha hecho, invirtiendo sin problemas **dos horas** de deberes. A esta edad ya manejarán sus actividades y tareas escolares eficientemente en el día a día, incluyendo tiempo, planificación, preparar las pruebas, hacer los proyectos siguiendo pasos, trazarse metas a corto y mediano plazo.

Cuando el desarrollo evolutivo del niño no ha sufrido tropezones y la edad social-afectiva y cognitiva se corresponde con la edad cronológica, los padres o tutores pueden realizar este tipo de ayuda sin mayores dificultades, generando y promoviendo mayor autonomía en su niño/a.

Cuando un niño o niña no ha tenido la posibilidad de crecer en un ambiente de buenos tratos, de gozar de los cuidados pre y postnatales, como tampoco de cuidados en los primeros 5 años , se volverán cada vez más dependientes, a medida que cumplen años y pasen de curso, de la ayuda de los adultos para hacer frente a la exigencia escolar. Esto, debido a la brecha creciente entre lo que se le pide al niño y lo que el niño puede dar. Cada año que pasa de curso, más evidentes son sus dificultades, esto se conoce como **déficit cognitivo acumulativo.** En este sentido la ausencia o deficiencia en el desarrollo de las primeras destrezas ejecutivas ha impedido que las siguientes destrezas continúen su buen desarrollo, provocando a menudo un desajuste o incongruencia entre la capacidad de aprendizaje del chico y las exigencias de su currículum escolar.

En nuestra práctica clínica, una de las mayores preocupaciones que tienen los padres acogedores y/o adoptivos con hijos/as que han vivido, antes de la adopción, traumas tempranos severos, así como los educadores sociales que se desempeñan como tutores referentes de niños/niñas afectados por malos tratos con medidas de protección, es que la mayoría de ellos presentan grandes y serias dificultades en el desempeño escolar. Los deberes escolares como hemos visto, demandan buenos niveles de organización mental , si la función ejecutiva es deficiente. el cuidador/a tiene que invertir el doble o triple de tiempo en los deberes, lo que genera cansancio y estrés en el niño/a (expresado verbal o conductualmente) y también frustración y cansancio en los adultos. Más aún si los deberes son difíciles; por un lado, tenemos a una madre, padre o cuidador/a que con toda la buena intención del mundo insiste que los deberes tienen que hacerse o corregirse y, por otro lado, un niño/a que no le encuentra ningún sentido ni a la tarea en sí, ni el hacerla o no poder hacerla. En la mayoría de los casos, el buen ambiente familiar y todo lo que la madre o cuidador ha ganado en el terreno de la vinculación y conexión afectiva, se puede ver fácilmente alterado o perdido por este momento del día. El único propósito sería es que el niño/a responda sea como sea a las demandas de las exigencias escolares de la profesora o el profesor. A este respecto, es válida la pregunta : ¿Están ajustadas las exigencias escolares al nivel de la función ejecutiva que el niño o niña posee?¿ El sistema escolar reconoce que los niños afectados por traumas, particularmente por traumas tempranos, tienen derecho a ser acompañados y/o guiados más que supervisados? Estas y otras preguntas deberíamos plantearnos a la hora de explorar las dificultades en el desempeño escolar del niño/a afectado por traumas tempranos.

**3. EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS:**

En la Pauta de Evaluación Comprensiva (PEC)[[10]](#footnote-10), se presentan 20 indicadores de función ejecutiva , que conforman parte del desarrollo social-afectivo y cognitivo del niño. Esto permite recoger además, información aproximada sobre las dificultades del niño/a en estas destrezas. Algunas veces los problemas son muy evidentes y en otros casos no.

A partir de los resultados, obtenidos en la PEC se puede conseguir más información, utilizando una variedad de pruebas estandarizadas que evalúan una o varias de estas destrezas, por ejemplo, están el test de la torre de Hanói, tareas Go-no-Go, Stroop, cartas de Wisconsin, etc. Las que utilizamos en nuestro centro es la prueba ENFEN de Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga (2009), adaptada y validada en población española. En esta última década debido al creciente interés por investigar sobre las funciones ejecutivas, se han desarrollado pruebas de exploración diferida a través de la observación de las conductas de los niños /as. Estas suelen presentarse en forma de cuestionario que responden personas que les conocen bien. Estas observaciones valoran cómo el alumno pone en juego sus habilidades cognitivas en las tareas cotidianas. Dentro de este enfoque, para niños/as en edad escolar, se pueden citar pruebas como el BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function) de Gioia et al. (2000); y el MetaCOG de Meltzer et al. (2004). Dentro de este modelo de evaluación, el Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo EFECO, es una buena alternativa para evaluar estas destrezas, esto, porque permiten apreciar las repercusiones del funcionamiento ejecutivo tanto en relación a la adaptación social como en el rendimiento académico.

EFECO es una prueba en fase experimental que puede ser corregida a través del recurso online *http://eoeptgdcaceres.blogspot.com*/. Los investigadores que la han creado, podrán ofrecer en un futuro inmediato un instrumento potente con óptimos indicadores de fiabilidad y validez. (Ver Anexo). Utilizando un análisis factorial, los autores agrupan las destrezas ejecutivas en 6 factores que pueden ser evaluadas a través de esta prueba, a saber: memoria de trabajo y monitorización, inhibición, iniciativa y planificación, organización de los materiales, autocontrol emocional y flexibilidad.

En nuestro modelo de Traumaterapia Sistémica Infantil[[11]](#footnote-11), la evaluación comprensiva respecto a las funciones ejecutivas generalmente incluye lo siguiente:

* Historia médica, escolar y del desarrollo.
* Exploración de los informes escolares de los últimos años.
* Indicadores de la PEC ( área social afectiva y cognitiva/escolar) completados tanto por los cuidadores como el tutor o profesores del colegio.
* Aplicación de pruebas o cuestionarios,
* Entrevista y/o cumplimentación de cuestionarios a los cuidadores y tutor o profesor del colegio para explorar estas destrezas.
* Descripción de cómo se lleva a cabo la rutina matinal y de la tarde, si la hay, particularmente, todo el desempeño respecto a las actividades académicas o escolares, las dificultades, el tiempo invertido en los deberes, lo que ocurre antes, durante y después.
* Identificar cuáles de las FE están más fortalecidas y cuáles requieren ser desarrolladas y/o reforzadas.
* Actitud y modo en que el cuidador/a gestiona las dificultades de su hijo/a, incluyendo: expectativas, tipos de mensajes o comentarios que se acostumbran hacer, disponibilidad, comprensión de la situación y modo en que le apoya en los deberes: guía, acompaña, supervisa o chequea.

Se puede incluso realizar una exploración específica de las funciones ejecutivas alteradas, para obtener un patrón de base de la intensidad o frecuencia del problema, para luego ver su evolución una vez realizada la intervención.

Una evaluación exhaustiva respecto a las FE nos permitirá desarrollar planes específicos que ayuden al niño/a para fortalecerlas. Esta información, debe ser siempre parte de la evaluación global que debe hacerse a través de una Evaluación Comprensiva que es lo que permite obtener una visión integrada del niño y su contexto.

**La devolución sobre el estado de la función ejecutiva**

Una vez realizada la evaluación comprensiva, en el momento de preparar la devolución clínica a los padres o tutores, nos parece muy importante tener presente algunos aspectos que preceden y a la vez conforman parte de nuestro programa de intervención educativa terapéutica.

Para la devolución considere lo siguiente:

* De una explicación sencilla sobre estas funciones, cuándo y cómo éstas se desarrollan. Esto permitirá que los padres o cuidadores tengan un marco comprensivo que de sentido a las dificultades de su hijo/a, a la luz de la teoría apego, del trauma y su impacto en el desarrollo, paradigmas que sustentan el modelo de Trauma terapia
* Ayude a comprender a los padres o tutores que su niño/a no tiene un problema de inteligencia, ni de retraso mental , ni tampoco de falta de voluntad, (no es que quiere o no quiere),: Insista que él o ella no elige su conducta, sino que no puede hacer lo que debe hacer.
* Comuníqueles que existen posibilidades para intervenir y ayudar de manera más efectiva a desarrollar las destrezas ejecutivas de su niño/a, pero ellos tienen que colaborar, así como todos los que se ocupan del niño/a. El fortalecimiento de las FE del niño/a requiere como requisito indispensable la necesidad de trabajar en red, de manera coordinada entre terapeutas, padres, casa y colegio.
* No se canse en insistir en la importancia que tiene el compromiso parental/ educativo para participar activamente en las propuestas de intervención realizadas por usted, en tanto terapeuta.
* De el mensaje que el progreso será lento, con altos y bajos y que la consistencia, la perseverancia y la paciencia será necesaria en el adulto para que el niño/a le imite y se vean resultados.
* Deje muy claro que: el modo más efectivo de desarrollar y reparar el daño de las las funciones ejecutivas en el niño/a es desarrollando rutinas y hábitos (Inicio del Bloque I en Trauma terapia) lo que implica repetición, repetición y más repetición.[[12]](#footnote-12)

GUÍA PARA FORTALECER Y DESARROLLAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS ESPECÍFICAS.

Si bien el objetivo principal de este texto es ofrecer herramientas útiles a los terapeutas que aplican la metodología de Trauma-terapia Sistémica Infantil (TSI) para ayudar a los padres o tutores a desarrollar o mejorar las funciones ejecutivas de sus niños/as, hemos dedicado buena parte de este texto a describir no sólo qué son estas , sino cómo evolucionan, cómo impactan en el desarrollo del niño y, por ende, en su vida cotidiana tanto familiar como escolar. Hemos dedicado la primera parte de este texto para enunciar los diferentes recursos existentes para detectar si éstas están desarrollándose o presentan una falencia. Ahora, ofreceremos una serie de recursos, técnicas y herramientas para reforzar, reparar o estimular estas destrezas que pueden proponerse a los padres o tutores de los niños/as.

Las intervenciones que se propondrán han sido obtenidas a través de la literatura y la investigación sobre *las funciones ejecutivas*, de los aportes de otros terapeutas que conforman la **red apega**, así como la propia experiencia clínica en nuestro centro por más de 15 años de trabajar con niños/as traumatizados, con trastornos en estas funciones especialmente por traumas tempranos y complejos.

Marco de trabajo: la crianza y/o parentalidad terapéutica.

Gracias a la neuro plasticidad del cerebro, un ambiente social afectivo estructurado puede ofrecer una variedad de oportunidades para mejorar estas funciones en los niños y adolescentes.

Para ayudar a los niños afectados por traumas complejos, ya sea adoptados o acogidos y a sus padres o tutores, es necesario y fundamental apoyar el desarrollo de las *funciones ejecutivas* a partir del desarrollo de un ambiente relacional con nutrientes afectivos de calidad y una interacción bien tratante entre madre/padres-hijos/as cuidador/a niño/a, que ayude a estos últimos reparar las consecuencias de las carencias afectivas y la falta de estimulación. Esta es la mejor garantía para que en el tiempo necesario, se reprogramen las redes neuronales que componen su cerebro de una manera funcional e integrada. Esto será la experiencia de base que les permita una mejor adaptación a los ambientes complejos y cambiantes que los niños/as encaran diariamente. Lo anterior hace referencia al concepto de *Crianza Terapéutica*, aportado por el equipo de Crianza Terapéutica y el Centro Alen en Galicia[[13]](#footnote-13) que consiste en ofrecer un acompañamiento a los cuidadores /as (padres acogedores, semi-profesionales, educadores de centros de acogida ) para que puedan ofrecer un contexto de buenos tratos correctivo y reparador al daño provocado por traumas tempranos y complejos. Cuando estos cuidados son brindados por padres adoptivos o acogedores entonces hablamos de *Parentalidad Terapéutica*. En nuestro programa priorizamos el explicar a los padres y/o cuidadores que las dificultades de los niños/as son principalmente consecuencias de sus trastornos del apego y sus deficiencias de las *funciones ejecutivas*, resultado de las carencias, pérdidas y agresiones que sufrieron. Estos dos aspectos de la vida del niño/a, su apego y función ejecutiva, ambos sensibles al desarrollo temprano, a menudo se entretejen en la vida cotidiana del niño y su cuidador/a, lo que conduce a una dependencia ambiental que se va cronificando a lo largo de los años. Por esto, explicar y acompañar a los adultos implicados, tiene un impacto positivo para la reparación terapéutica de los niños/as y una mejora en las preocupaciones de sus familias o cuidadores.

Según Cooper-Kahn y Dietzel (2008), los dos fines primordiales para mejorar *las funciones ejecutivas* en el niño/a son: intentar de conseguir éxito en su desempeño escolar y que pueda ser más autónomo. La mayoría de los niños/as atendidos en nuestro centro, al principio cuentan con escasas experiencias de éxito, por esto mismo, es muy importante realizar una buena valoración inicial con el fin de plantear objetivos realistas y alcanzables y, por consiguiente, que sea exitoso en estos aprendizajes. Respecto a la autonomía, ya sabemos que para alcanzarla es fundamental la confianza interpersonal que es lo contrario a la pseudo independencia como expresión de la evitación social. Por esto es necesario primero pasar por facilitar la dependencia afectiva, lo que denominamos la dependencia para crecer, o dependencia constructiva (Barudy, Dantagnan 2005) [[14]](#footnote-14). Por tanto, se le debe ayudar al niño/a, a aceptar que depender del adulto es fundamental para sentirse bien. Para que esto sea posible el adulto cuidador, tendrá que relativizar la edad cronológica del niño/a, y sus expectativas personales y académicas. Es a partir de esta dependencia afectiva, que el adulto cuidador podrá ser guía y luego a ser acompañante y de aquí a ser supervisor como se señalaba anteriormente en todo lo que tenga que ver con las tareas escolares y domésticas. Todo esto debe realizarse en función del ritmo que el niño/a necesite para adquirir o desarrollar estas destrezas ejecutivas. La coordinación con el colegio para trabajar en equipo con la profesora, respecto a cuánto, cómo y qué exigir del niño/a es prerrequisito para que éste participe activamente en este plan de intervención.

Nuestra práctica clínica, nos ha mostrado la utilidad de los encuentros regulares con los padres/madres o tutores de los niños que atendemos en nuestro programa. En estos encuentros, tienen la oportunidad de compartir las dificultades que presentan sus niños para realizar tareas cotidianas tan simples, como recoger los juguetes, hacer sus deberes, preparar su mochila para el día siguiente, ir a ducharse, etc. Al mismo tiempo recibir el apoyo de los terapeutas por el esfuerzo que deben hacer, tomando muchísimo tiempo y energía, para lograr sus objetivos.

En la mayoría de estas situaciones, no siempre es fácil para los padres y madres identificar la gran variedad de *funciones ejecutivas* implicadas, que por supuesto, cuando están debilitadas impiden el éxito de estas tareas, que pueden ser simples para el adulto, pero enormemente complejas para el niño/a.

Este ejemplo permitirá ilustrar los desafíos enunciados anteriores:

A la hora de acostarse , una madre le dice a su hijo: *“Ve a ducharte y luego vienes a cenar”*, es una indicación obvia y simple. Esta es una demanda con una doble consigna en la educación cotidiana para un niño de 8 años. Este niño tendría que utilizar un conjunto de destrezas para obedecer a su mamá. Gracias a las destrezas de Atención y Memoria, podrá escuchar la orden de su mamá, recordar ambas consignas realizando lo que se le pide y finalizar la acción gracias a otras destrezas que se lo permiten. Estas son la destreza de Iniciación: ir a ducharse, aunque esté haciendo algo entretenido, la Respuesta inhibitoria, postergar o suspender la gratificación. Luego, al ducharse, otra vez tendrá que poner en juego esta destreza: además de jugar con la espumita, chapotear con el agua o jugar con algún juguete introducido en la ducha, deberá jabonarse y lavarse el cabello. Se suman a las destrezas ejecutivas enunciadas el buen Manejo del tiempo, es decir, realizar esta orden dentro de un tiempo asignado o bien calculado para llegar a sentarse a la mesa sin hacer esperar a nadie, aunque él se lo esté pasando de maravillas chapoteando con el agua. Luego tendrá que utilizar la destreza de la Planificación y Organización para: cerrar la llave, salir de la ducha, secarse bien antes de salir del baño, vestirse con el pijama previamente listo, y empezar a organizar y dejar todo ordenado guardando todo lo utilizado en sus lugares respectivos, acá pondrá en acción nuevamente su Memoria de trabajo: dejar la ropa sucia donde corresponde, la que no está sucia volver a ponerla en su armario, los zapatos, la toalla mojada, etc. A todo lo anterior deberá recordar la segunda consigna de la orden de mamá, o sea, ir a la mesa a cenar y no entretenerse en el camino hasta el comedor.. Este ejemplo ilustra la complejidad de esta demanda. Al lector adulto, obedecer esta orden le podrá parecer algo simple, pero para un niño con problemas en sus funciones ejecutivas esto una misión extraordinariamente difícil de realizar, por que tendría que poner en acción todas estas destrezas fragilizadas o ausentes en su caso para poder llegar a la mesa duchado y sin retraso.

Mientras más complejas son las tareas que los niño/as tienen que ejecutar, más destrezas ejecutivas necesitan movilizar, por lo que tendrán más necesidades de contar con el apoyo de un adulto.

Para los niños afectados por traumas, especialmente tempranos con trastornos del apego, síntomas psicotraumáticos y trastornos del desarrollo, una tarea como la del ejemplo anterior puede parecerle una “misión imposible”. Si el adulto interpreta esta situación como desobediencia o como un intento de salirse con la suya, e insiste en la orden regañándole o gritándole, la hora de acostarse puede convertirse en un campo de batalla y el ritual de comer e irse a la cama cada noche en un momento muy agobiante para todos.

Cuatro pilares de intervención:

Vamos a organizar las técnicas y herramientas de trabajo que queremos compartir con los padres y/o educadores referentes a partir de cuatro pilares:

1. Psico-educación sobre las funciones ejecutivas
2. Modificación en el ambiente
3. Enseñanza gradual de las destrezas ejecutivas
4. Imposición de consecuencias.

**1.- Psico-educación de los padres o educadores tutores sobre las FE:**

Ya desde el momento en que se hace la devolución a los padres o tutores, después de haber estudiado a través de la PEC a los niños y niñas y en particular el estado de sus *funciones ejecutivas*, se deben iniciar las intervenciones psicoeducativas con ellos. Hay que compartirles los nuevos conocimientos que la neurociencia nos entrega sobre el desarrollo de *las funciones ejecutivas*. Esto tiene un doble fin: ofrecerles un modelo comprensivo que les permita dar sentido a las dificultades que el niño/a presenta en su contexto familiar y escolar, para prevenir que lo atribuyan, a factores hereditarios, a enfermedades mentales o a maldad … y, por otro lado, motivarles para trabajar codo a codo con los profesionales en el plan de tratamiento para desarrollar ciertas destrezas ejecutivas específicas.

En la sesiones posteriores de crianza / parentalidad terapéutica, usted puede compartir con los padres/ madres o tutores, una lista de 10 principios basados en estos cuatro pilares de intervención:

*10 PRINCIPIOS A CONSIDERAR PARA AYUDAR A MI NIÑO/A DESARROLLAR O REFORZAR LAS DESTREZAS EJECUTIVAS*

*1. Enseñe activamente y con ejemplos destrezas ejecutivas eficaces, no espere que su niño/a las adquiera espontáneamente, por imitación observación o por osmosis.*

*2. Considere la edad de desarrollo de su niño/a: debería dividir la edad de mi niño/a por tres o por cuatro para adaptar vuestras expectativas.*

*3. Organice el entorno, organizando y estructurando por ejemplo el ambiente donde su niño/a hace sus deberes, facilitando rutinas para facilitar y apoyar las funciones ejecutivas alteradas o ausentes. Adapte las rutinas cotidianas a las posibilidades del niño/a y, si es necesario, haga los cambios personales pertinentes, por ejemplo: de rutinas, de expectativas, actitudes y formas de educarles, pues los padres tienen tendencia a repetir lo que hicieron sus propios padres. Ensaye lo que le conviene a la singularidad de su hijo/a , esto es válido si usted está realizando la maravillosa tarea de educador/a en un centro de acogida.*

*4. Recuerde que lo externo al niño se refiere al ambiente social en que este se mueve y que cambios en éste pueden alterarlo, peleas con los amigos, problemas en el cole, frustraciones de sus deseos… Aunque sea difícil, traté de adaptar su acompañamiento de las tareas de casa, o deberes escolares tomando en cuenta estos factores. sobre todo , en el modo en que usted interactúa con el niño/a.*

*5. Trate de motivarle, a través del conocimiento que usted tiene de sus recursos y pericias, más que pelear o discutir con él/ella.*

*6. Modifique las tareas para ajustarse a la capacidad del niño/a pero intentando siempre que este haga algún esfuerzo. Resultará mejor si previamente ya se ha coordinado con la profesora a ver cuánto y qué demandarle.*

*7. Utilice incentivos realistas (estos tienen el efecto de hacer el esfuerzo de aprender una destreza o hacer una tarea menos aversiva).*

*8. Provea suficiente apoyo al niño/a para que sea exitoso (pero no peque ni de mucho, ni de poco; nunca le haga los deberes escolares a sus hijos, ayudar es no suplantar sus responsabilidades.)*

*9. Mantenga los apoyos (guía, acompañamiento, supervisión o chequeo) hasta que el niño/a logre la destreza esperada. No quite esa ayuda ni pase a otra antes de tiempo.*

*10. Cuando quite los apoyos (guía, acompañamiento, supervisión o chequeo) y los incentivos, hágalo progresivamente, nunca abruptamente.*

*Y no olvide:*

*Tenga paciencia, mucha paciencia y sea consistente para que su niño/a también lo llegue a ser.*

1. **Modificación en el ambiente: instrucciones para adaptar el entorno social y familiar a las necesidades de los niños con dificultades en sus *funciones ejecutivas***

Tal como lo hemos mencionado anteriormente, es fundamental que el entorno se adapte para facilitar cambios y mejoras en el funcionamiento del niño/a.

En nuestro metodología de Traumaterapia, en el  *Bloque I* llamado Sintonización y Autorregulación, insistimos sobre varios objetivos a trabajar, y el primero de ellos es el establecimiento de rutinas y hábitos, a saber: garantizar una **rutina diaria** que permita al niño/a la **regulación de los ritmos biológicos básicos:** alimentación / sueño-vigilia. Esto requerirá que se establezca un horario lo más estable posible de lunes a viernes, en el que además de las actividades de sueño, comida, colegio, haya tiempo para jugar, para hacer las responsabilidades caseras y tiempo de deberes, tenga o no tenga tareas asignadas desde el colegio.

En la evaluación comprensiva y exploración de las *funciones ejecutivas*, se podrán identificar los factores o elementos del entorno que requieren o no ser modificados. Horario semanal y diario del tiempo invertido en las actividades:

* Rutina
* Responsabilidades o tareas de casa
* Tiempo dedicado a los deberes
* Tipo de ayuda que el adulto brinda al niño en el tiempo de deberes: ¿Guía, acompaña, supervisa o chequea?
* Intervenciones disciplinarias inadecuadas o contraproducentes por parte del adulto.
* Actitud y modo en que el adulto se maneja frente a las tareas no cumplidas, en otras palabras, el modo en que maneja los gatilladores del niño/a.
* Expectativas personales por parte del adulto respecto al desempeño y/o futuro académico del niño/a.
* Mitos o creencias familiares no beneficiosas.

Una vez que se hayan explorado qué elementos deben ser mejorados y trabajados, es muy importante entregar por escrito las propuestas de trabajo para lograr cambios. Para esto hay que ser proactivo y ayudar a los padres y/o educadores referentes a ver cómo pueden modificar estos elementos.

Suele ocurrir que los últimos elementos mencionados en la lista-que aluden a la actitud y aptitud parental frente a las deficiencias de su niño/a en las funciones ejecutivas- tomen más tiempo de modificar. Muchos padres y madres presentan, por un lado, expectativas irrealistas respecto a lo que su hijo/a puede hacer y, por otro lado, estas dificultades con su hijo/a gatillan sus propias memorias infantiles y traumas no resueltos creando una respuesta a modo de escalada de frustración, rabia e impotencia. Estos dos elementos deben ser trabajados con los padres en sesiones dedicadas a apoyarles en su parentalidad terapéutica. Si es necesario, y siguiendo el protocolo de tratamiento propuesto en la PEC, puede ser indicado un trabajo personal que beneficie a la larga el modo en que el adulto puede responder o interactuar con su hijo en torno a estas dificultades. Mientras tanto, podemos sugerir la posibilidad de que otra persona asuma todo lo relacionado al aprendizaje escolar. Esto es particularmente recomendable cuando los problemas de apego en el niño/a son relevantes y la necesidad de control sobre la relación con el/ los cuidadores y situación de aprendizaje imperan en la hora de los deberes. Para muchos de estos niños/a es mejor que otra persona asuma esta responsabilidad. El niño/a responderá mejor y se reactivará menos.

Es importante también tener presente todos los posibles cambios que pueden sugerirse en el ambiente o contexto escolar, como los descritos en la planificación de la atención educativa terapéutica de la Pauta de Evaluación Comprensiva:

* Tipo de colegio
* Tutor/profesores: actitudes y expectativas
* Curso:
* Tipo de currículum del niño/a: contenido de las tareas, nivel de exigencia escolar., metodología de enseñanza.
* Relación referente-escuela
* Líneas de trabajo de otros profesionales del contexto escolar (psicólogo, jefe de estudios, director, etc.)

Como hemos podido constatar en nuestra práctica, se requiere mucho tiempo y paciencia, buena voluntad y personas comprometidas para que estos cambios sean posibles; es este trabajo bien orquestado, coordinado entre todas las partes: terapeuta, padres/ tutores y escuela, lo que permitirá que el niño/a aprenda, funcione y se desarrolle de la mejor manera posible.

**3. Enseñanza gradual de las destrezas que componen la *función ejecutiva*:**

Los puntos anteriores 1 y 2 son de alguna manera los pasos previos a intervenir sobre las deficiencias de la *función ejecutiva*. El objetivo principal es que el niño/a consiga mayor dominio de las destrezas ejecutivas, mayor autonomía, y en especial, que tenga la experiencia de ser exitoso y con ello, que se sienta motivado para aprender y mejorar en su desempeño.

Dawson, P. Y Guare, R. ( 2009), nos proponen una metodología a través de una secuencia de pasos claros y estructurados, que puede ser utilizada para enseñar muchas de las destrezas y conductas que queremos cambiar o mejorar. Esta secuencia de pasos es la siguiente:

1. Identifique el problema
2. Plantee un objetivo y sobre todo:
   1. Invite al niño a participar del plan de trabajo.
   2. Describa los mini-objetivos que le permitirán llegar al objetivo principal.
3. Describa los pasos que el niño/a necesita hacer para conseguir el objetivo
4. Haga un registro
5. Supervise lo que el niño/a va o no haciendo.
6. Identificando el problema: es más fácil encontrar una solución a un problema definido en acciones específicas que un problema definido vagamente y de forma global. También es importante reconocer cuándo y dónde se manifiesta el problema, su intensidad y frecuencia si es el caso. Muchas veces pedimos a los padres o referentes que antes de plantear un cambio, registren la intensidad o frecuencia en que se presenta el problema, de esta manera nos será más fácil ver su evolución. Además, tanto los padres como usted contarán con una información concreta que podrá luego compararse una vez pasado un tiempo de intervención y así ver su evolución.
7. Plantear objetivo general y específico: tenga en cuenta que un objetivo específico puede también convertirse en uno general, dependerá de tan compleja es la tarea para el niño, de cuánto le es difícil realizarla y cuántas destrezas están involucradas en lo que se le pide al niño/a, como veíamos en el ejemplo anterior: “*ve a ducharte y luego ven a cenar”.* Si ponemos como objetivo general, en este caso, que el niño siga una rutina vespertina, se duche y venga a la mesa a tiempo cada día, esta demanda fracasará y no habrá aprendizaje. En cambio, si fraccionamos esta tarea en varios pasos concretos y registramos estos pasos cada día, el niño podrá animarse hacer lo que se le pide. Y si además, acordamos que la primera semana se le va ayudar a recordarle todos los pasos in situ, la primera semana dos veces y luego sólo una vez, se le va preparando para que en la tercera semana de registro, por ejemplo, se le premie al responder positivamente a un solo recordatorio y luego se le premie por hacerlo por sí mismo. (destreza de iniciación de la tarea)
8. Pasos para conseguir el objetivo: aquí podemos hacer una lista de mini tareas que llevarán al niño/a a conseguir el objetivo planteado. Por ejemplo:
   1. Cuando mamá me avise, debo dejar de hacer lo que estoy haciendo, me dará 5 minutos para acabar.
   2. Iré a buscar el pijama a mi cama
   3. Me iré al baño (directamente)
   4. Ducharme y parar de ducharme cuando suene el timer
   5. Secarme y dejar ordenado el baño.
9. Registro: siguiendo con el ejemplo anterior, podríamos registrar lo siguiente:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Aprendiendo a completarla rutina** | **Número de recordatorios** | **No necesita recordatorios** | **Logrado** | **No Logrado** |
| Terminar la actividad que realiza para irse a la ducha |  |  |  |  |
| Llevar el pijama al baño |  |  |  |  |
| Ducharse y dejar de ducharse cuando suene el timer |  |  |  |  |
| Secarse bien y vestirse |  |  |  |  |
| Colgar la toalla y dejar el baño ordenado |  |  |  |  |

5.- Supervisión: probablemente, antes de supervisar, el adulto deberá acompañar las acciones del niño, esto tomará tiempo al principio, pero será una inversión para su tiempo futuro. Acompañar y dirigir estas mini tareas e ir poco a poco dando margen de tiempo al propio niño pasada un par de semanas o más, luego se pasará de acompañar a supervisar y por último, hacer recordatorios en las mini tareas que lo requieran. Este proceso es imprescindible. Hay que recordar que los cambios que esperamos con los niños deben ser movilizados los recursos externos antes de pretender movilizar los recursos internos de los niños y niñas.

**Ilustración:**

A continuación se describe un plan de intervención para las destrezas ejecutivas que realizamos para una chica de 12 años.

Se trata una madre cuya hija presentaba gran resistencia y desregulación a la hora de pasar de una actividad a otra, sobre todo, a la hora de terminar una actividad placentera y seguir la rutina que la madre había establecido. En este caso, en nuestro proyecto de parentalidad terapéutica, antes de entregarle una pauta para ayudar a su hija con esta dificultad, se trabajó con la madre sobre el origen probable de este problema y lo que para ella significaba a nivel emocional tener que lidiar con ello, las estrategias que había utilizado antes sin éxito y el plan que haríamos para modificar este nivel de descontrol. En este sentido, trabajamos con la madre para que pudiera descodificar esta conducta buscando sintonizar con una debilidad ejecutiva relacionada a la adaptación a los cambios y manejo de la frustración Pedimos a la madre que registrara esta conducta para tener más elementos a la hora de intervenir y también para comparar luego si los cambios han ocurrido. De esta manera pudimos fijar con la madre el punto 1 y 2:

1. Conducta problema: María se altera cada vez que le ordeno terminar una actividad y pasar a otra.
2. Objetivo: que María reduzca sus niveles de descontrol cuando pasa de una actividad a otra.
3. Cambios en el ambiente:

A continuación describimos a través de este escrito, lo conversado y acordado con la madre… esto sirve de modelo para otros casos.

*Estimada... (Madre de María): aquí está el programa que venimos trabajando. Lo dejamos aquí por escrito para que todos tengamos claro el plan de trabajo, cualquier duda nos comenta.*

*- Ofrezca a través de una conversación tranquila y calmada con su hija un cambio de estrategia respecto a esta dificultad, tanto de su parte como la suya. Déjele saber a su hijo/a que su descontrol hace que la gente a su alrededor se aleje de ella y que usted siendo su madre, quiere ayudarle a manejar sentimientos cuando su malestar le domina. Es un problema de ella, no suyo, a usted le preocupa, que es diferente, y es importante que ella, la hija lo comience a ver así. Por eso, es fundamental que el malestar o agobio que a usted esto le genera, no sea mayor del que ella vivencia; al contrario, deberá poner todas sus energías para regularse en estos momentos y comprometerla a superar esto con su ayuda. Responsabilícela a que es algo que ella deberá aprender y que usted le ayudará con este plan propuesto.*

*- Explique que necesitará usar palabras cuando esté molesta, agobiada o frustrada. Puede hacerle tarjetas: con frases como: “estoy molesta”, “estoy triste”, “estoy frustrada”, “estoy enfadada”.*

*- Cuando su niña comience a comunicar lo que siente, sintonice primero con ella, antes de intentar ofrecerle una solución o alternativa (“Me imagino que debe ser muy molesto tener que hacer los deberes cuando lo que quieres es ver TV, me imagino que estás entusiasmada jugando, pero hay que cenar). Siga avisándole 5 minutos antes de lo acordado y en el momento meta comuníquele que puede optar por liarla o controlarse,*

*- Deje saber a su niña qué pasará si llega a molestarse o agobiarse, por ejemplo: “Cuando llegue el momento que te molestes, si comienzas a descontrolarte, te recordaré que me muestres la tarjeta hasta que seas capaz de expresar tu frustración con respeto, o saldrás de la habitación, o te pediré que vayas a tu habitación o al baño a mojarte la cara para terminar de estar ofuscada.*

*-Tan pronto como María comience a desregularse, intente recordarle una vez de lo que puede hacer alternativo a su conducta y luego no se quede ahí a la expectativa a ver qué pasará; es su trabajo auto modularse, si no lo consigue ella tendrá diferentes consecuencias; asegúrese de no darle atención. Sin su atención, esto se espera que gradualmente disminuya (aunque puede empeorar antes de que sea mejor). Requiere que en estos momentos usted esté presente con “autoridad calmada”.*

*- Puede usar sticker o puntos cada vez que use palabras o respire profundo en vez de liarla o por un tiempo determinado sin liarla. Por ejemplo: puede quedar con ella que cada sticker vale 2 puntos, cuando haya juntado 10 en la semana tendrá derecho a privilegios: tasa los privilegios con puntos (puede variar en función de lo que le parezca).*

*6 puntos (tres situaciones o tres días sin liarla, por ejemplo): elegir el menú de la cena el fin de semana.*

*10 puntos: ir al cine, elegir menú el domingo, ir a un restaurante,*

*14 puntos: comprarle cromos o algo que coleccione, salida al parque de entretenciones con un amigo, etc.*

*20 puntos: algún juego o juguete que le apetezca.*

*Fije un límite de tiempo para ganar puntos, una semana, 10 días, lo que le parezca razonable. ( Porque si en un mes ha hecho 10 puntos difícilmente podrá integrar este aprendizaje).*

1. Refuerzo y evaluación del ejercicio logrado. Insistimos a la madre que no dejara de reforzar a su hija, recordándole que los niños/as necesitan 5 refuerzos o comentarios positivos por 1 negativo y no al contrario: “*Qué bien María lo que estás aprendiendo ahora”, “cómo estás creciendo”, etc.*

*Puede hacer un registro como éste: en resolución pone una cruz (no logrado) o un sticker si*

*se ha podido controlar.*

APRENDIENDO A CONTROLARME CUANDO DEBO ACABAR UNA ACTIVIDAD

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| FECHA | HORA | ELEMENTO PRECIPITANTE | RESOLUCIÓN |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

*Luego explíquele que usarán el siguiente contrato: ambas deben cumplir, lo que se pide y lo que se da. Puede imprimirlo y con la información del punto 3 usted le ayuda a completarlo.*

CONTRATO CONDUCTUAL

María acuerda:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Para que María cumpla con su objetivo, mamá le dará…\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

María ganará…\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Si María falla en cumplir su objetivo: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Deficiencias de la función ejecutiva y deberes escolares**:

Existe todo un debate actual así como controversia científica sobre si los deberes en la formación escolar de los niños/as son útiles o no para mejorar el rendimiento académico, pero lo que más nos importa aquí es que si los niños deben hacer deberes, que tanto el tiempo como sus contenidos sean adaptados a las necesidades específicas de los niños/a en su situación única y particular. En el caso de que el tutor o profesor no tenga esto en cuenta, son los cuidadores principales, con el apoyo del terapeuta, quienes deben pedir una modificación de esto, apelando a la singularidad de cada niño/a. No se trata de oponerse a los deberes, sino de adaptarlos al tiempo y lo que el niño/a puede dar, en otras palabras, se intentará de conseguir que el niño/a tenga deberes ajustados a él/ella, ni demasiados ni difíciles ni tampoco demasiado fáciles.

Los deberes requieren un conjunto de destrezas ejecutivas, como son: Iniciación de la tarea, atención sostenida, planificación, manejo del tiempo, monitorización. Para los niños/a con trauma temprano hay que agregar las otras destrezas que debieron supuestamente haber sido adquiridas antes, pero probablemente aún impactan en su desarrollo, como son: la respuesta inhibitoria, la memoria de trabajo, el control emocional, la flexibilidad frente al cambio, junto con la atención sostenida ya mencionada. Esto nos ayuda por un lado, a dar sentido y a ser sensibles a la gran dificultad que tienen los niños para gestionar el tiempo de los deberes, y por otro lado, hacer solidarios y sensibles con la dificultad de sus cuidadores para ofrecer la mejor ayuda posible.

Bien, vamos a detallar en este apartado algunos aspectos importantes que hemos encontrado útiles para los padres, tutores o profesores de refuerzo, a tomar en cuenta a la hora de hacer los deberes, puede compartirlos con ellos en sus sesiones de parentalidad terapéutica:

* Busque un lugar, ojalá siempre el mismo, para que su niño haga los deberes lo más libre de distracción, ruidos, interrupciones, gente conversando, televisión encendida, juguetes fuera de sus cajas, mesa desordena.
* Incorpore el tiempo de hacer deberes ojalá cada día y a la misma hora como parte de la rutina diaria de lunes a viernes.
* Si su niño/a es muy movido, entre el cole y el tiempo de deberes, va muy bien pasar unos 15 minutos por el parque, usted pensará que así llegará más fatigado o tendrá menos ganas para hacer los deberes, pero el ejercicio le ayudará a modular mejor su energía a la hora de los deberes, focalizará mejor la atención y será más eficiente.
* Evite en lo posible que otras personas interfieran en este momento en que usted es la guía.
* Cuando su niño/a responda conductual o emocionalmente al deber asignado comience poniendo atención a esto primero antes de seguir insistiendo en la tarea misma; hemos dicho anteriormente que para hacer buen uso de la corteza, debemos primero estar tranquilos, calmados y emocionalmente regulados. Por tanto, si su hijo se altera antes o durante los deberes, sintonice primero con él /ella, comuníquele esta sintonización y luego ofrezca (con su corteza) una alternativa posible para introducirlo a realizar su tarea.
* Considere la idea que su niño/a simplemente no sabe hacer la tarea. Vigile con no minimizar (“*pero hijo si es muy fácil”*) la dificultad que el niño percibe en ella, o insistir que sí lo sabe (“*claro que sabes hacerla, lo que pasa que no quieres hacerla”*), eso sólo genera un campo de lucha de poder. Es importante que identifique qué tipo de deber es lo que más le cuesta y comente con la profesora y/o terapeuta del porqué de esta dificultad.
* Piense que quizás una tarea es simple para usted, pero muy compleja para su niño/a. Entonces, identifique qué y cuántas destrezas de sus *funciones ejecutivas* están comprometidas a la hora de pedir que el niño haga una tarea o responsabilidad.
* Las tareas que son complejas para su hijo/a y tiene dificultad de llevarlas a cabo, fracciónela en porciones de tiempo, tanto si se trata de una acción cotidiana, irse a duchar, como una tarea o ejercicio escolar, acompañando paso a paso lo que su niño/a realiza. Para ello, nos ha sido muy útil sugerir a los padres o tutores que hagan uso del timer o temporizador, como los de cocina, así el niño puede observar y escuchar el ring ring cuando el tiempo de su acción debe acabar. Si su niño/a es muy inquieto, le va bien alternar 10 minutos de trabajo sentado con 10 minutos jugando.
* Considere qué estímulos externos (imprevistos en la agenda, visitas o llamadas inoportunas, mal día en el cole, etc.), o estímulos internos (cansancio, hambre, falta de sueño, calor, control, etc.) pueden influir en el uso de algunas destrezas ejecutivas, lo que puede llevar al niño a no hacer bien lo que regularmente hace sin dificultades, son los “días malos” a los que se refieren los padres o tutores. Frente a esto, es útil identificar los gatilladores (estímulos del presente que evocan respuestas o reacciones primarias exageradas) para reducir estas situaciones y reducir las demandas, es decir, ser flexibles a la hora de pedir el 100% de tarea cumplida.
* Contemple la posibilidad que su niño/a se resiste a realizar la tarea para evitar la desagradable frustración o mala gestión emocional y/o conductual de él/ella misma, de usted o de ambos, cuando no sabe o algo no le sale bien. El niño/a ya ha asociado deber igual frustración, enfado, aburrimiento o agobio, agréguele quizás, presión, exigencia, críticas o comentarios poco alentadores.
* A menudo ayuda hacer una pausa entre medio de los deberes y también darle al niño/a unas dos o tres tarjetas con mensajes como los siguientes: *“Si algo no entiendo, puedo pedir ayuda”, “Si me agobio puedo pedir a mamá un pausa” “Si me equivoco, no pasa nada, estoy aprendiendo” “Después de los deberes podré ver tv”,* etc. son mensajes recordatorios que el adulto puede ponerle a la vista mientras hace los deberes. Recuerde, que para que un niño desarrolle el lenguaje interno (hablar consigo mismo) hay que ayudarle con un mensaje que venga de fuera de uno mismo (un lenguaje externo). Por ejemplo antes que un niños se diga a sí mismo, “*estudiar es lo que me permitirá ser alguien en la vida”* el padre o la madre tendrán que repetirle muchas veces esto. Recordar: la repetición es parte del aprendizaje.

**4. Enseñanza a través de consecuencias:**

Utilice incentivos materiales o privilegios

Para facilitar y promover, en otras palabras, desarrollar las *funciones ejecutivas* en los niños /as, debemos enmarcar estos como parte de un proceso de aprendizaje. Como ya sabemos, este aprendizaje debe contar con un mínimo de motivación interna, uno de los primeros objetivos del Bloque 1 de la Traumaterapia, es motivar al niño/a a crecer, hacer bien las cosas, hacer exitoso en su desempeño así como cuidar el contexto terapéutico para que esto sea posible. La ayuda a través de refuerzo positivo y de incentivos es una buena manera de reconocer el esfuerzo y los logros que se van obteniendo en este aprendizaje. La motivación en sus inicios conlleva a conseguir algún beneficio material o privilegio, pero luego la sensación de éxito se va internalizando y le va permitiendo al niño/a vivenciar un logro personal que alimenta su sensación de valía personal y mejora de su autoestima. Por ello, estos incentivos materiales o privilegios van retirándose poco a poco.

El uso de incentivos materiales no siempre motiva a los niños a hacer bien las cosas, algunos niños/a con trastornos del apego severo, por ejemplo, son indiferentes a las cosas materiales y les da lo mismo tener o no tener algo. En este caso, no vamos a utilizar este tipo de incentivos, porque las consecuencias no provocan modificaciones, por lo que tendremos que intervenir primero a través de acciones más que de consecuencias, por ejemplo, dar poco margen al desorden manteniendo la habitación con lo mínimo.

Aplicaremos a este respecto la propuesta de Dawson P. Y Guare, R. (2009) a través de este ejemplo:

***Conducta problema****: olvidarse hacer sus responsabilidades caseras después del cole*

* + **Objetivo de la intervención***: hacer las responsabilidades caseras antes de las 6 de la tarde sin avisos.*
  + ***Consecuencias****: (Juanito ganará dos puntos con cada día que consiga la meta)*
    - *Diario ( 1 punto) = extra tv, extra videojuego*
    - *Semanal (5 puntos) = invitar a un amigo a casa, alquilar una peli a su gusto.*
    - *Largo plazo (12 puntos/ 20 puntos) comprar un videojuego, por ejemplo.*

Consejos a transmitir a los padres y o educadores referentes para estimular la *Función ejecutiva*:

Refiérase a sus dificultades en positivo:

* Motivar al niño/a a aprender . En vez de decir, por ejemplo, “*No vas a ver T.V hasta que tu habitación esté ordenada*”, dígalo en positivo: “Tú *puedes ver T.V. tan pronto acabes de ordenar tu habitación”.* Es un cambio sutil,pero el acento está en la actividad más placentera y no en la que tiene que hacer para conseguir ésta.
* Utilice un contrato:

El contrato debe contener lo que el niño acuerda hacer y lo que los padres o cuidadores también harán respecto a cumplir con los puntos y premios o privilegios.

Apliquemos lo señalado al ejemplo anterior:

***Contrato:***

* + *Juanito acuerda: hacer las responsabilidades caseras antes de las 6 de la tarde sin avisos.*
  + *Para ayudar a Juanito a conseguir su objetivo, los padres harán lo siguiente:* 
    - Apuntar no más de dos responsabilidades cada día
    - Anotar dos puntos cada día que Juanito logra el objetivo.
      * *Diario ( 1 punto) = extra tv, extra videojuego*
      * *Semanal ( 5 puntos) = invitar a un amigo a casa, alquilar una peli a su gusto.*
      * *Largo plazo ( 12 puntos/ 20 puntos) comprar un videojuego, por ejemplo.*
    - *Si Juanito no cumple el contrato, no ganará ningún punto.*

En la siguiente página entregamos el Anexo I, a modo de integración de este apartado del texto, el bosquejo del diseño basado en la propuesta por Dawson, P. y Guare, R (2009) que servirá para que los terapeutas puedan adaptarla a diferentes objetivos terapéuticos respecto al desarrollo y mejora de las *funciones ejecutivas* con los niños/a en consenso con los padres o referentes.

A continuación, en el Anexo II presentamos un último ejemplo de intervención utilizado en un caso del proyecto de Parentalidad Terapéutica propuesto en el Bloque II de Traumaterapia para un niño de 11 años con dificultad a la hora de hacer sus responsabilidades caseras.

En el Anexo III encontrará el cuestionario EFECO que puede entregar a los padres/madres/tutores y profesor tutor. Una vez rellenados, entre a la página web ya mencionada para su corrección y transfiera estos datos al cuestionario online. Tendrá un perfil de las destrezas ejecutivas del niño/a como parte de su evaluación sobre las *funciones ejecutivas* del niño/a.

|  |
| --- |
| DISEÑO DE INTERVENCIÓN |
| 1. ESTABLECIMIENTO DE UN OBJETIVO:   PROBLEMA : |
| 1. OBJETIVO: |
| 1. CAMBIOS POSIBLES A PRODUCIRSE PARA APOYAR EL OBJETIVO:    1. Cambios físicos o sociales (agregar barreras físicas, reducir distracciones, proveer estructura organizativa, reducir estímulos sociales).    2. Cambiar la naturaleza de la tarea ( más corta, más fácil, hacer pausas, hacer calendario, dar opciones, hacer la tarea más agradable o como juego si es posible, etc.)    3. Cambiar el modo en que el adulto interactúa con el niño/a (más refuerzos positivos, recordatorios, avisos, reconocimiento verbal, conversación en torno a la dificultad, etc.) |
| 1. PROCEDIMIENTO QUE SE UTILIZARÁ PARA CONSEGUIR ESTE OBJETIVO:    1. Quién acompañará al niño/a a la hora de los deberes    2. Mini-objetivos: cuáles son los pasos a seguir por el niño/a:       1. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_       2. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_       3. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_       4. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_    3. Registro    4. Contrato |
| 5. SUPERVISIÓN: INCENTIVOS Y CONSECUENCIAS QUE SERÁN UTILIZADOS PARA INCITAR AL NIÑO A APRENDER, PRACTICAR O USAR UNA DESTREZA EJECUTIVA:   * 1. Elogios   2. Algo a conseguir cuando la tarea ( o parte de ella) se hace.   3. Una lista de recompensas      1. Diarias posibles:      2. Semanales posibles:      3. A largo plazo posibles: |

*ANEXO I*

*ANEXO II*

ILUSTRACION DEL USO DEL ANEXO I

APRENDER A HACER LAS TAREAS DE CASA

Ejemplo propuesto de un caso en el programa de parentalidad terapéutica de IFIV.[[15]](#footnote-15)

1. Conducta problema: *A Juanito le cuesta cumplir sus tareas de la casa, subiéndole los niveles de energía.*
2. Objetivo: *que Juanito pueda mantener y asumir una rutina diaria que incluya sus responsabilidades y reducir los niveles de descontrol cuando le toca hacer la tarea que no quiere/le apetece.*
3. Cambios en el ambiente: *indicaciones a la madre:*

* *“Creo que ya le dejaste claro que esta situación no podría continuar, no?, Muy importante responsabilízalo a que es algo que él debe aprender y que tú le ayudarás con este plan propuesto. Interviniendo por supuesto en frio y con la ¡¡con autoridad calmada, tratando de no secuestrarse emocionalmente”!!*
* *Explica que necesita usar palabras cuando está molesto o le cuesta hacer algo. Puedes hacer tarjetas (“estoy molesto”, “estoy triste”, “estoy frustrado”, “estoy enfadado”)*
* *Cuando tu niño comience a comunicar lo que siente, sintoniza primero con él antes de intentar ofrecerle una solución o alternativa (“ Me imagino que debe ser muy molesto tener que hacer los deberes cuando lo que quieres es ver TV, me imagino que estás entusiasmado jugando pero hay que cenar). Sigue avisándole 5 minutos antes de lo acordado y en el momento prescríbele que puede optar por liarla o controlarse,*
* *Deja saber a tu niño que pasará si llega a molestarse o agobiarse, por ejemplo: “Cuando llegue el momento que te molestes, si comienzas a descontrolarte, te recordaré que me muestres la tarjeta hasta que seas capaz de expresar tu frustración con respeto, o sales de la habitación o te pediré que vayas a tu habitación o al baño a mojarse la cara a terminar de estar ofuscado.*
* *Tan pronto como tu niño empiece a liarla, intenta recordarle una vez de lo que puede hacer alternativo a su conducta y luego no te quedes ahí a la expectativa a ver qué pasará, es su trabajo automodularse, si no lo consigue es él que pierde; asegúrate de no darle atención. Sin tu atención, esto se espera que gradualmente disminuya (aunque puede empeorar antes de que sea mejor).*

4. Procedimiento:

*“Cómo tú vas a ayudarle en este plan, puedes utilizar el calendario registro que hicimos el otro día en la sesión están los mini-objetivos que le llevarán a cumplir el objetivo general”. En ese calendario registro y que te adjunto al final, se han dividido las tareas en mañana, tarde y noche.*

5. Supervisión: incentivos y consecuencias:

*Recuerda dar refuerzos verbales en plan, “buen chaval, cómo estás creciendo”, etc. ¡Bueno, ya nos dirás que tal les va!*

*Para fomentar el que cumpla las tareas, puedes usar fichas o puntos cada vez que Juanito consiga hacer sus tareas en vez de liarla. Una manera puede ser que si Juanito consigue hacer todas las tareas de uno de estos tres bloques (se revisa cada noche después de cenar) entonces consigue una ficha. En total, si hiciera todas las tareas de todos los días podría conseguir hasta 15 fichas (3 al día por 5 días).*

* *Entonces le podemos decir que si consigue 6, 8 u 11 fichas ( ajústelo a la motivación y esfuerzo que le requiere hacer estas tareas) como mínimo a la semana, puede optar a tener un “premio” el fin de semana. Si consigue 15 tendrá un premio plus!. Es bueno hacer de antemano una lista con los posibles premios que puede tener. Juanito en la sesión mencionaba que le gustaría cocinar. Habría que hacer una lista definiendo bien los premios, que pueden ser actividades o cosas a comprar no muy caras! por ejemplo: hacer macarrones el sábado, hacer galletas de navidad el domingo, un vale de 3 euros para comprar un molde de galletas, o cromos si colecciona, y si va teniendo más fichas se pueden subir los premios elegir el menú de cena el fin de semana, o ir al cine, ..etc.*
* *Cada semana comienza una nueva oportunidad para Juanito de conseguir las fichas. ¡¡Las fichas no son acumulables!!.*
* *Dos cosas a tener en mente:*
  + *1. ¡¡Supervisa estas fichas!!Que se guarden en un bote de cristal o algo donde Juanito pueda ir viendo cómo aumentan o no, y cuántas le faltan.*
  + *2. Hacer un ritual para introducir este sistema. En realidad se trata de un nuevo aprendizaje dentro de su proceso para crecer, y por eso hay que darle todo el sentido. Puedes utilizar un contrato del estilo al que te adjuntamos abajo y adaptarlo con los premios que decidas. ¡Entonces ambos lo firmáis y se va revisando cada semana!*
* *Para el tema de las mañanas, puedes utilizar un timer (temporizador de cocina), para ir marcándole los tiempos a Juanito. Este tipo de relojes funcionan bastante bien, sobre todo si los niños saben que si se acaba el tiempo habrá una consecuencia lógica, por ejemplo, la comida se retira de la mesa (y se vuelve a poner en la comida siguiente, si queremos reforzar que coman en el tiempo acordado), o que van al colegio en pijama o tal y como estén vestidos ( si demoran en vestirse) o quitar el tiempo de ducha al día siguiente ( si no salen de la ducha cuando el timer suena). ¡Recuerda que si vas a poner estas consecuencias has de ser consecuente y no amenazar con consecuencias sin cumplirlas. Si prefieres ponerle otra consecuencia acorde y con la que te sientas más cómoda, también está bien”.*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **TAREAS** | **LUNES** | **MARTES** | **MIERCOLES** | **JUEVES** | **VIERNES** |
| **MAÑANAS** | Levantarse 7:15 |  |  |  |  |  |
| Vestirse |  |  |  |  |  |
| Lavarse los dientes |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
|  | Deberes 30´ |  |  |  |  |  |
| Ordenar las cosas de juego antes de la ducha |  |  |  |  |  |
| Ducha |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |
| **NOCHE** | Ayudar a poner la mesa |  |  |  |  |  |
| Lavarse los dientes |  |  |  |  |  |
| Irse a la cama a las 9:30 |  |  |  |  |  |
| **TOTAL** |  |  |  |  |  |  |

CALENDARIO REGISTRO

CONTRATO CONDUCTUAL

Juanito acuerda:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Para ayudar a que Juanito cumpla con su objetivo, su madre le dará… …\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Juanito ganará estos privilegios si….. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Si JuanIto falla en cumplir su objetivo: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*ANEXO III*

**Estimado terapeuta:**

El **Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo (EFECO)[[16]](#footnote-16)** pretende medir algunas capacidades importantes para el éxito escolar, entre las que se encuentran un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas que nos permiten dirigir nuestra conducta hacia un fin e incluyen la capacidad para planificar, para llevar a cabo y para corregir nuestra conducta (Funciones Ejecutivas).

Este cuestionario aunque está en fase experimental, nos es útil para poder elaborar el plan de intervención a seguir y poder fortalecer las Funciones Ejecutivas del niño/a. Es un cuestionario extenso, pero esto nos permite precisar cuál de las Funciones Ejecutivas necesitan ser trabajadas.

No deben dejarse preguntas sin contestar. Por tanto, debe ser contestado aquello que más se acerque a lo que usted piense que ha observado. La sinceridad en las respuestas será la clave de unos resultados fiables.

Este cuestionario sólo es válido para chicos y chicas entre 6 y 13 años.

Para la corrección, habrá la página web:

[**http://recursos.educarex.es/cuestionarios/?o=cuestionario&id=2**](http://recursos.educarex.es/cuestionarios/?o=cuestionario&id=2)

A continuación, entregue el cuestionario para que sea rellenado por los padres o tutores, así como a profesor/a tutor/a. Una vez devuelto a usted, podrá traspasar las respuestas al cuestionario online en la página señalada. Una vez completado, le arrojará un perfil graficado que luego podrá imprimir y anexar a los otros materiales de evaluación.

**Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo (EFECO)[[17]](#footnote-17)**

Este cuestionario pretende medir algunas capacidades importantes para el éxito escolar, entre las que se encuentran un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas que nos permiten dirigir nuestra conducta hacia un fin e incluyen la capacidad para planificar, para llevar a cabo y para corregir nuestra conducta (Funciones Ejecutivas). Este cuestionario aunque está en fase experimental, nos es útil para poder elaborar el plan de intervención a seguir y poder fortalecer las Funciones Ejecutivas del niño/a. Es un cuestionario extenso, pero esto nos permite precisar cuál de las Funciones Ejecutivas necesita ser trabajadas. No deben dejarse preguntas sin contestar. Por tanto, conteste aquello que más se acerque a lo que usted piense que ha observado. La sinceridad en sus respuestas será la clave de unos resultados fiables.  Este cuestionario sólo es válido para chicos y chicas entre 6 y 13 años.

1.- Datos de Identificación

1 Nombre del niño/a: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

3 Persona que cumplimenta el cuestionario**:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

2. Cuestionario de Funcionamiento Ejecutivo

Marque una de las cuatro posibilidades de respuesta. Recuerde que no debe dejar ninguna pregunta sin contestar.

8

Cuando se le pide que recoja sus cosas, es capaz de recogerlas y dejarlas ordenadas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

9

Cuando la tarea es muy larga necesita tener a alguien cerca para terminarla

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

10

Actúa sin pensar, haciendo lo primero que le pasa por la cabeza

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

11

Admite sus errores

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

12

Atiende a las instrucciones

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

13

Comete errores por descuido

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

14

A veces se enfada mucho por cosas insignificantes

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

15

Toma decisiones

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

16

Deja sus cosas tiradas por todas partes

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

17

Encuentra rápidamente sus materiales al buscarlos en su cuarto o escritorio

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

18

Es capaz de realizar las tareas que se le proponen sin ayuda de los demás

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

19

Es lento en la realización de sus tareas escolares y del hogar

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

20

Le cuesta concentrarse

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

21

Espera tranquilamente a que llegue su turno

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

22

Está siempre moviéndose, no para quieto

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

23

Hace mal sus tareas porque no sigue las instrucciones que se le dan

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

24

Hace propuestas buenas para resolver problemas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

25

Escucha atentamente

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

26

Cuando se enfada se apacigua con facilidad

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

27

A veces parece que tiene ganas de hacer cosas, pero enseguida se olvida de ellas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

28

Interfiere o interrumpe las actividades de los demás

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

29

Le resulta difícil pensar o planificar las cosas con antelación

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

30

Le cuesta cambiar de una tarea a otra

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

31

Le cuesta mantener la atención en una actividad

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

32

Necesita a alguien encima para realizar sus trabajos

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

33

Le gusta cuidar sus juguetes y sus pertenencias

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

34

Le perturban mucho los cambios de planes

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

35

Hace sus tareas precipitadamente

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

36

Hace todos sus deberes sin descansar

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

37

Le cuesta trabajo encontrar sus cosas cuando las necesita

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

38

Le resulta difícil comportarse de forma adecuada en reuniones sociales

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

39

Le resulta difícil dejar de hacer algo cuando se le pide que no lo haga más

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

40

Interrumpe a los demás cuando están hablando

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

41

Le cuesta prever las consecuencias de sus actos

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

42

Necesita de la ayuda de un adulto para terminar las tareas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

43

Necesita que le animen constantemente para comenzar a hacer sus tareas escolares y del hogar

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

44

Protesta cuando no se le deja hacer lo que quiere

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

45

Le resulta difícil concentrarse en el desarrollo de todo tipo de juegos (ej. Juegos de mesas).

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

46

Repasa las tareas después de terminarlas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

47

Tiene dificultades para tomar decisiones, incluso ante las cosas más sencillas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

48

Le resulta difícil centrarse en algo

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

49

Puede llegar a decir cosas inadecuadas cuando está con otras personas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

50

Realiza apropiadamente actividades o tareas que tienen más de un paso

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

51

Retoma una tarea después de tomarse un descanso

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

52

Revisa su cartera o su mochila antes de ir al colegio.

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

53

Se levanta de la silla cuando no debe

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

54

Necesita que se le diga que comience una tarea aunque tenga ganas de hacerla

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

55

Se altera mucho cuando pierde algo

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

56

Se adapta bien a los cambios en sus rutinas, a nuevos profesores o a cambios en los planes familiares

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

57

Se decepciona fácilmente

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

58

Parece que lo va dejando a su paso todo desordenado

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

59

Se distrae fácilmente

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

60

Se esfuerza incluso en las asignaturas que no le gustan

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

61

Se le olvida llevar a casa tareas, avisos o asignaciones escolares

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

62

Se molesta fácilmente

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

63

Se muestra dispuesto a iniciar las tareas nada más proponérselas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

64

Tiene problemas para concentrarse en la realización de tareas escolares y del hogar

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

65

Se queda en los detalles de la tarea y pierde el objetivo principal

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

66

Se resiste a resolver de forma diferente tareas escolares, juegos con amigos, tareas del hogar, etc.

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

67

Su desorden tiene que ser recogido por otros

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

68

Termina sus deberes a tiempo

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

69

Tiene buenos hábitos de estudio

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

70

Tiene cambios de ánimo frecuentemente (triste, alegre, miedoso, sorprendido...)

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

71

Tiene iniciativa para comenzar actividades, juegos o tareas escolares

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

72

Tiene muchas ideas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

73

Se olvida de las cosas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

74

Tiene rabietas

* nunca o casi nunca
* algunas veces
* con frecuencia
* muy frecuentemente

BIBLIOGRAFÍA

Barudy, J., Dantagnan, M. “*los buenos tratos a la infancia . parentalidad . apego y resiliencia*” 2005. Gedisa, Barcelona.

Barudy, J., Dantagnan, M. “*Los desafíos invisibles de ser madre y padre: Manual de Evaluación de las competencias y la resiliencia parental”* Editorial Gedisa, 2010. Barcelona.

Bauermeister, J. *El déficit de atención y las Funciones Ejecutivas*. Psicólogo clínico, catedrático de la de Universidad de Puerto Rico.

Barckley, R.A. *Attention déficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment.* Guildford Press, NY. 1998.

Bernier, A, Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010) *External Regulation to Self regulación: Early Parenting Precursors of Young Children`s Executive Functioning. Child Development 81 (1).* Citado en Rueda MR, Paz Alonso, PM. *Las Funciones Ejecutivas y el desarrollo afectivo.* Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, Montreal, 2013.

Blaustein, M & Kinniburg, K. *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents. How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency.*Guildford Press. N.Y. 2010.

Cooper-Kahn, J. & Dietzel, L. *Late, Lost and Unprepared: A parents´s Guide to Helping Children with Executive Funtioning*. Ed. Woodbine House, 2008.

Damasio, A.r & Maurer, M. A neurological model for childhood autism. Archives de Neurology, 35. 1978.

Damasio, A. R., & Anderson, S. W. (1993). The frontal lobes. In K. Heilman & E. Valenstein (Eds.),

Dawson, P & Guare, R. *Smart but Scattered.* Ed. Guildford Press, N.Y. 2009.

Jacob, CH (1984) *Folia neurobiológica Argentina.* Tomo 1 en *Neurobiología general. Argentina.* Ed. López.

Mezzacappa, E, Kindlon, D, Earls, . *Child abuse and performance task assessments of executive funtions in boys*. Child psychol Psychiatry, 2001. Nov, 42 (8) Medline.

Rygaard, N. P. *El niño abandonado, ed. Gedisa, Barcelona, 2008*

Schore, A., *Affect Regulation and the Repair of the Self* . Ed. Norton Series on Interpersonal Neurobiology. N.Y. 2003.

Vicente F. Mateo, *Cuestionario BRIEF Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva.*

1. Vicente F. Mateo, *Cuestionario BRIEF Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva*  [↑](#footnote-ref-1)
2. Bauermeister, J. *El déficit de atención y las Funciones Ejecutivas*. Psicólogo clínico, catedrático de la de Universidad de Puerto Rico. [↑](#footnote-ref-2)
3. Dawson, P & Guare, R. *Smart but Scattered.* Ed. Guildford Press, N.Y. 2009. [↑](#footnote-ref-3)
4. Rygaard, N. P. *El niño abandonado, ed. Gedisa, Barcelona, 2008* [↑](#footnote-ref-4)
5. Jacob, CH (1984) *Folia neurobiológica Argentina.* Tomo 1 en *Neurobiología general. Argentina.* Ed. López. [↑](#footnote-ref-5)
6. Bernier, A, Carlson, S.M., & Whipple, N. (2010) *External Regulation to Self regulación: Early Parenting Precursors of Young Children`s Executive Functioning. Child Development 81 (1).* Citado en Rueda MR, Paz Alonso, PM. *Las Funciones Ejecutivas y el desarrollo afectivo.* Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, Montreal, 2013. [↑](#footnote-ref-6)
7. Blaustein, M & Kinniburg, K. *Treating Traumatic Stress in Children and Adolescents. How to Foster Resilience through Attachment, Self-Regulation, and Competency.*Guildford Press. N.Y. 2010. [↑](#footnote-ref-7)
8. Programa APEGA. Intervención de la Traumaterapia Sistémica para niños, niñas adolescentes adoptados y sus familias. IFIV. *(Instituto de Formación e Investigación Acción sobre la violencia y promoción a la resiliencia.)* [↑](#footnote-ref-8)
9. Barckley, R.A. *Attention déficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment.* Guildford Press, NY. 1998. [↑](#footnote-ref-9)
10. Modelo de Evaluación del niño/a traumatizado propuesto por la unidad infantil de la ONG EXIL y el Instituto IFIV, no publicado. [↑](#footnote-ref-10)
11. La Trauma-terapia Sistémica infantil es una metodología de tratamiento de las consecuencias de los traumas infantiles, desarrollada por la Unidad Infantil dirigida por la Psicóloga Maryorie Dantagnan, de la ONG EXIL, fundada y dirigida por el neuro-psiquiatra Dr. Jorge Barudy. [↑](#footnote-ref-11)
12. Cooper-Kahn, J. & Dietzel, L. *Late, Lost and Unprepared: A parents´s Guide to Helping Children with Executive Funtioning*. Ed. Woodbine House, 2008 [↑](#footnote-ref-12)
13. Centro Alen, centro de atención psicológica en Galicia, que imparte formación en crianza terapéutica basada en el modelo de Traumaterapia Sistémica Infantil, junto al Equipo de Crianza Terapéutica conformado por María Vergara, Eduardo Barca, Laura Farinas y Elena Borrajo. [↑](#footnote-ref-13)
14. Barudy, J., Dantagnan, M. “los buenos tratos a la infancia . parentalidad . apego y resiliencia” 2005. Gedisa, Barcelona. [↑](#footnote-ref-14)
15. María Vergara y Maryorie Dantagnan. Material de uso exclusivo para los y las terapeutas de la RED APEGA. IFIV. Bcn. 2015 [↑](#footnote-ref-15)
16. **PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ENTORNOS EDUCATIVOS** porAndrés García Gómez y Jesús Carlos Rubio Jiménez

    EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres. Consejería de Educación. Junta de Extremadura. España. 2013. Para el uso clínico en el IFIV- Red APEGA. [↑](#footnote-ref-16)
17. **PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS FUNCIONES EJECUTIVAS EN ENTORNOS EDUCATIVOS** porAndrés García Gómez y Jesús Carlos Rubio Jiménez

    EOEP Específico de Atención al Alumnado con TGD de Cáceres. Consejería de Educación. Junta de Extremadura. España. 2013. Para el uso clínico en el IFIV- Red APEGA. [↑](#footnote-ref-17)