

## TRABAJO FIN DE MÁSTER CURSO ACADÉMICO 2025-2026



**MI MENTE EN ACCIÓN: ORGANIZO, DECIDO Y CONVIVO.**

*Diseño de un programa de Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las funciones ejecutivas en Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria.*

**Titulación de Postgrado:** Máster Universitario en Psicopedagogía

**Autor/a:** Silvia Gabriela Carmona Guzmán

**Director/a:** Blanca Sofía Aldea Álvarez

**Modalidad:** TFM de Programa de Actuación Específico

**Fecha de presentación:** junio 2026

## AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todo el claustro de profesores del Máster en Psicopedagogía por los conocimientos compartidos, las enseñanzas brindadas y la dedicación demostrada a lo largo de este proceso formativo. Su experiencia, compromiso y acompañamiento han contribuido significativamente a mi crecimiento académico, profesional y personal, dejando una valiosa huella en mi formación.

Asimismo, deseo manifestar un agradecimiento especial a mi directora de TFM, **Blanca Aldea Álvarez**, por su apoyo constante, orientación, seguimiento y valiosas aportaciones durante el desarrollo de este trabajo. Su guía, compromiso y disposición han sido fundamentales en cada etapa de este proceso, permitiendo la construcción y culminación de este proyecto con rigor y dedicación.

Finalmente, agradezco profundamente a mi familia, quienes, aun en la distancia, han estado presentes de manera incondicional, brindándome apoyo, motivación y fortaleza a lo largo de este camino. Su confianza, amor y acompañamiento han constituido un pilar esencial que me ha impulsado a continuar avanzando y a seguir construyendo mi desarrollo personal y profesional.

A todos ustedes, mi más profunda gratitud por formar parte de este recorrido y por contribuir, desde distintos espacios y de diferentes maneras, a que este importante logro académico haya sido posible.

## ÍNDICE

1. RESUMEN Y ABSTRACT .....	1
2. INTRODUCCIÓN .....	3
3. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN .....	6
3.1 MARCO TEÓRICO .....	6
3.1.1 <i>Conceptualización de las funciones ejecutivas</i> .....	6
3.1.2 <i>Funciones ejecutivas y rendimiento académico: perspectiva neuroeducativa</i> .....	7
3.1.3 <i>Disfunción ejecutiva en alumnado ACNEAE</i> .....	8
3.1.4 <i>Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa y su influencia en el aprendizaje</i> .....	8
3.1.5 <i>Aprendizaje Basado en Proyectos y funciones ejecutivas</i> .....	9
3.1.6 <i>Diseño Universal para el Aprendizaje</i> .....	10
3.2 MARCO NORMATIVO .....	11
3.2.1 <i>Marco Internacional: Agenda 2030 y Objetivo de Desarrollo Sostenible 4</i> .....	11
3.2.2 <i>Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Educación inclusiva y desarrollo competencial.</i> .....	12
3.2.3 <i>Real Decreto 217/2022: situaciones de aprendizaje y metodologías activas</i> .....	13
3.2.4 <i>Decreto 65/2022: currículo de la Educación Secundaria Obligatoria e inclusión educativa.</i> .....	14
4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO .....	15
4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CENTRO .....	15
4.2 CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS Y PEDAGÓGICAS DEL CENTRO.	16
4.3 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE 1.º DE ESO .....	16
5. PLAN DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO .....	18
5.1 DETECCIÓN DE NECESIDADES .....	18
5.1.1 <i>Necesidades detectadas en el alumnado</i> .....	18
5.1.2 <i>Necesidades detectadas en el profesorado</i> .....	19
5.2 OBJETIVOS DEL PROGRAMA .....	19

5.2.1	<i>Objetivo General</i> .....	19
5.2.2	<i>Objetivos Específicos</i> .....	20
5.3	COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR .....	20
5.4	METODOLOGÍA .....	21
5.5	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	22
5.6	EQUIPO PROFESIONAL IMPLICADO Y TRABAJO EN RED .....	23
5.7	FORMACIÓN PREVIA DEL PROFESORADO .....	24
5.8	PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA .....	25
5.8.1	<i>Temporalización</i> .....	25
5.8.2	<i>Desarrollo de sesiones y actividades</i> .....	26
5.8.3	<i>Recursos</i> .....	28
5.9	EVALUACIÓN .....	29
6.	REFLEXIÓN PERSONAL.....	31
7.	ASERCIONES FINALES .....	33
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	35
9.	ANEXOS.....	39
	ANEXO I.....	39
	ANEXO II .....	44
	ANEXO III .....	48
	ANEXO IV .....	53

## 1. RESUMEN Y ABSTRACT

### RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como finalidad diseñar un programa de intervención titulado “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*”, orientado al desarrollo de las funciones ejecutivas en Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta surge de la necesidad de dar respuesta a las dificultades que este alumnado puede presentar en procesos como la planificación, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación, aspectos estrechamente relacionados con el aprendizaje y la adaptación escolar.

El programa se fundamenta en aportaciones de la neuroeducación y se estructura metodológicamente mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), integrado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el propósito de favorecer una respuesta educativa inclusiva y ajustada a la diversidad. El programa se organiza en seis sesiones dirigidas al fortalecimiento progresivo de distintas funciones ejecutivas a través de un reto vinculado a la convivencia escolar.

Como conclusión, se destaca la importancia de incorporar metodologías activas e inclusivas que permitan trabajar de manera intencional las funciones ejecutivas dentro del contexto educativo, favoreciendo la autonomía, la participación y el desarrollo integral del alumnado.

**Palabras clave:** funciones ejecutivas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Diseño Universal para el Aprendizaje, ACNEAE, neuroeducación, inclusión educativa.

## ABSTRACT

This Master's Thesis aims to design an intervention program entitled “*My Mind in Action: I Organize, Decide and Coexist*”, focused on the development of executive functions in students with Specific Educational Support Needs (SEN) in the first year of Secondary Education. The proposal arises from the need to address difficulties frequently associated with executive processes such as planning, working memory, inhibitory control, cognitive flexibility and self-regulation, all of which are closely linked to learning and school adaptation.

The program is based on principles of neuroeducation and is methodologically structured through Project-Based Learning (PBL), integrated with the principles of Universal Design for Learning (UDL), in order to provide an inclusive educational response adapted to student diversity. The intervention consists of six sessions aimed at progressively strengthening executive functions through a meaningful challenge related to school coexistence.

In conclusion, the study highlights the importance of implementing active and inclusive methodologies that intentionally promote executive functions within educational settings, fostering students' autonomy, participation and holistic development.

**Keywords:** executive functions, Project-Based Learning, Universal Design for Learning, SEN students, neuroeducation, educational inclusion.

## 2. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la educación afronta el desafío de responder de manera eficaz a una realidad cada vez más diversa, dinámica y compleja. La heterogeneidad del alumnado, junto con las transformaciones sociales y tecnológicas propias del siglo XXI, exige replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje desde enfoques inclusivos que garanticen oportunidades reales de participación y éxito para todos los estudiantes. En este sentido, resulta imprescindible promover modelos educativos que no se limiten a la transmisión de contenidos curriculares, sino que favorezcan el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para aprender y desenvolverse de manera autónoma, flexible y eficaz en distintos contextos.

Entre dichas habilidades, las funciones ejecutivas han adquirido una notable atención en la investigación educativa y neuropsicológica de las últimas décadas. Estas se entienden como un conjunto de procesos cognitivos de alto nivel implicados en la autorregulación de la conducta, la planificación, la toma de decisiones, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, todos ellos esenciales para el aprendizaje y la adaptación del entorno (Diamond, 2013; Zelazo et al., 2016). Su importancia es especialmente significativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), periodo evolutivo en el que aumentan las demandas cognitivas, sociales y personales, al tiempo que se requiere un mayor grado de autonomía y organización por parte del estudiante (Best et al., 2011; Real Fernández et al., 2026)

No obstante, el desarrollo de estas habilidades no se produce de manera homogénea en todo el alumnado. En el caso del Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), es frecuente encontrar dificultades vinculadas al funcionamiento ejecutivo, lo que repercute directamente en su rendimiento académico, la participación en el aula y la adaptación escolar (Best et al., 2011; Cortés Pascual et al., 2019; Núñez et al., 2024). Estas dificultades no solo afectan a la adquisición de contenidos, sino también a la capacidad para organizar tareas, mantener la atención, regular impulsos o resolver problemas de manera autónoma. Como consecuencia, pueden aparecer experiencias reiteradas de frustración y desmotivación y baja percepción de autoeficacia.

Desde la perspectiva de la neuroeducación, autores han señalado la necesidad de integrar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral en el diseño de prácticas pedagógicas más eficaces y ajustadas a la diversidad del alumno. En esta línea, Muchiut et al. (2024) destacan que las funciones ejecutivas pueden potenciarse mediante intervenciones

educativas intencionales, sistemáticas y contextualizadas. Esta visión permite comprender el aprendizaje como un proceso activo en el que intervienen múltiples sistemas cognitivos que pueden fortalecerse a través de experiencias pedagógicas significativas.

En este sentido, la escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover el desarrollo integral del alumnado. Esto implica no solo qué aprender, sino también cómo aprender. Desde esta perspectiva, las metodologías activas adquieren una especial relevancia al situar al estudiante en el centro del proceso educativo, favoreciendo su implicación, autonomía y capacidad de autorregulación.

Entre ellas, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una estrategia especialmente adecuada para promover simultáneamente el aprendizaje significativo y el desarrollo de las funciones ejecutivas. Su estructura metodológica exige que el alumnado planifique tareas, establezca objetivos, gestione el tiempo y resuelva problemas de manera colaborativa. Todos estos procesos implican la activación y el desarrollo continuo de las funciones ejecutivas. Asimismo, al trabajar mediante retos auténticos y contextualizados, el ABP favorece experiencias de aprendizaje más motivadoras, funcionales y conectadas con la realidad del alumnado. Diferentes investigaciones han evidenciado un impacto positivo sobre la motivación, la participación y el rendimiento académico del alumnado (Bytyqi, 2022; Kokotsaki et al., 2016).

Además, el ABP muestra una clara coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al ofrecer múltiples formas de implicación, representación y acción-expresión. Esta convergencia metodológica permite diseñar entornos educativos más inclusivos y accesibles, en los que la diversidad deja de entenderse como una dificultad para convertirse en una oportunidad de enriquecimiento.

Desde una perspectiva personal y profesional, la motivación para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster (TFM) surge de la experiencia directa en la intervención con alumnado ACNEAE. La práctica educativa pone de manifiesto que muchas dificultades de aprendizaje no solo se deben a la adquisición de contenidos, sino a limitaciones en procesos ejecutivos. Estas situaciones afectan de manera significativa tanto el progreso académico como el bienestar emocional del alumnado, reforzando la necesidad de propuestas educativas que atiendan de forma explícita los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, el presente TFM tiene como finalidad diseñar un programa de intervención basado en ABP, titulado ***“Mi mente en acción: organizo, decido y convivo”***, orientado al desarrollo de las funciones ejecutivas en alumnado ACNEAE de 1.º de ESO. El programa se organiza en seis sesiones de 50 minutos y se articula en torno a un reto significativo vinculado a la mejora de la convivencia y el bienestar en el aula. A través de actividades funcionales y contextualizadas, se pretende favorecer el desarrollo de procesos ejecutivos como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la organización y la toma de decisiones.

Asimismo, el programa pretende proporcionar al profesorado herramientas prácticas que faciliten la incorporación sistemática y coherente del trabajo de las funciones ejecutivas en el aula de forma estructurada, contribuyendo así a la mejora de la práctica docente y al diseño de contextos más inclusivos, eficaces y ajustados a las necesidades reales del alumnado.

En definitiva, este TFM responde a la necesidad de avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, competenciales y basados en la evidencia científica, donde el desarrollo de las funciones ejecutivas se consolide como un eje fundamental para el aprendizaje, la autonomía y el desarrollo integral del alumnado.

Con el fin de fundamentar teóricamente la propuesta planteada, a continuación, se presenta una revisión de la literatura científica centrada en las funciones ejecutivas, su relación con el rendimiento académico y las metodologías educativas inclusivas.

### 3. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA DE ACTUACIÓN

#### 3.1 MARCO TEÓRICO

##### 3.1.1 *Conceptualización de las funciones ejecutivas*

Desde la perspectiva neuroeducativa, las funciones ejecutivas se refieren a un conjunto de capacidades cognitivas de alto nivel que permiten a las personas gestionar de manera consciente su pensamiento, comportamiento y emociones para responder de manera eficaz a las demandas del entorno. Su papel resulta especialmente relevante en contextos de aprendizaje, ya que facilitan la autonomía, la adaptación a las exigencias escolares y la participación en los diferentes contextos de aprendizaje. Aunque existen distintas perspectivas teóricas sobre su conceptualización, la evidencia científica coincide en reconocer que estas capacidades engloban procesos como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la organización y la toma de decisiones (Diamond, 2013; Zelazo et al., 2016).

Desde una perspectiva neuropsicológica, estas habilidades se vinculan principalmente con el desarrollo de la corteza prefrontal y sus conexiones con otras áreas cerebrales (Diamond, 2013). Su maduración no finaliza en la infancia, sino que continúa durante la adolescencia y los primeros años de la adultez, lo que convierte a la Educación Secundaria en una etapa especialmente relevante para su estimulación. En el alumnado de 1.º de ESO, momento marcado por importantes cambios cognitivos, emocionales y sociales, fortalecer las funciones ejecutivas resulta clave para facilitar la transición desde primaria y responder a las nuevas exigencias académicas.

La investigación actual distingue entre funciones ejecutivas básicas y complejas. Las primeras incluyen la inhibición, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Estas son consideradas la base sobre la que se construyen habilidades superiores como la resolución de problemas, la autorregulación o la planificación estratégica (Miyake & Friedman, 2012). Esta diferenciación resulta útil en el ámbito educativo, ya que permite diseñar intervenciones ajustadas al nivel evolutivo y a las necesidades del alumnado.

En consecuencia, abordar las funciones ejecutivas con el contexto escolar supone reconocer que aprender no depende únicamente de adquirir contenidos, sino también de disponer de herramientas cognitivas para organizar el pensamiento, persistir ante la dificultad y regular la conducta. Desde esta comprensión del papel central de las funciones ejecutivas en el aprendizaje, resulta pertinente analizar su relación directa con el rendimiento académico desde la perspectiva neuroeducativa.

### *3.1.2 Funciones ejecutivas y rendimiento académico: perspectiva neuroeducativa*

Diversas investigaciones coinciden en señalar la relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico. Niveles adecuados de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva se asocian con un mejor desempeño en áreas instrumentales como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como mayores niveles de autonomía y adaptación escolar (Best et al., 2011; Spiegel et al., 2021).

Desde la neuroeducación, esta relación se explica porque aprender exige mantener información relevante en mente, ignorar distractores, cambiar de estrategia cuando una tarea no funciona y sostener el esfuerzo hasta alcanzar un objetivo. Dichos procesos no son accesorios al aprendizaje, sino condiciones necesarias para que esto ocurra de manera eficaz.

En este marco adquiere especial relevancia la distinción entre funciones ejecutivas frías y calientes (Zelazo & Carlson, 2012). Las funciones ejecutivas frías se activan en tareas abstractas, descontextualizadas y con baja carga emocional, como resolver un problema matemático, seguir instrucciones secuenciadas o clasificar información. Por su parte, las funciones ejecutivas calientes intervienen cuando existen componentes emocionales, sociales o motivacionales, como esperar turnos, tolerar la frustración, tomar decisiones bajo presión o persistir ante el error (Poon, 2018; Zelazo & Carlson, 2012). Ambas dimensiones se encuentran estrechamente conectadas con el contexto escolar. Un alumno puede poseer capacidad cognitiva suficiente para resolver una tarea desde el punto de vista intelectual, pero experimentar dificultades en su ejecución si no es capaz de regular adecuadamente la ansiedad, la impulsividad o la frustración asociada al proceso. De igual modo, un clima emocional positivo, junto con niveles adecuados de motivación, favorece el funcionamiento ejecutivo y, en consecuencia, el rendimiento académico.

Esta interacción resulta especialmente relevante en la adolescencia temprana, etapa del desarrollo caracterizada por cambios neurobiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Por ello, la etapa educativa de la ESO se considera un periodo crítico para la intervención educativa sobre las funciones ejecutivas, ya que las experiencias de aprendizaje pueden influir directamente en su consolidación.

Este vínculo entre cognición, emoción y aprendizaje permite comprender que las dificultades en el ámbito escolar no pueden explicarse únicamente desde factores académicos o curriculares, sino que deben analizarse también desde el funcionamiento ejecutivo,

especialmente en el caso del alumnado ACNEAE, donde estas dificultades pueden verse intensificadas.

### *3.1.3 Disfunción ejecutiva en alumnado ACNEAE*

La disfunción ejecutiva hace referencia a dificultades persistentes en procesos como planificar, iniciar tareas, mantener la atención, controlar impulsos, cambiar de estrategia o supervisar errores. Estas dificultades aparecen con frecuencia en alumnado ACNEAE con perfiles asociados al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, Discapacidad Intelectual, Trastornos del Espectro Autista, Dificultades Específicas de Aprendizaje, Altas Capacidades o Trastornos del Lenguaje (Pardo-Salamanca et al., 2024; Turgay et al., 2010).

En el entorno escolar, estas dificultades suelen traducirse en problemas para seguir rutinas, organizar materiales, comprender consignas complejas, terminar tareas, trabajar en equipo o generalizar aprendizajes a nuevos contextos. Con frecuencia, tales conductas se interpretan erróneamente como falta de interés o escasa motivación cuando en realidad responden a limitaciones en la autorregulación cognitiva y emocional.

En el alumnado ACNEAE, y sobre todo en el que está empezando la etapa de ESO, esas barreras pueden intensificarse debido a las exigencias propias del cambio de etapa educativa, que implica: mayor número de docentes, incremento de demandas académicas, horarios más complejos y mayor exigencia de autonomía. Sin apoyos adecuados, el riesgo de fracaso escolar, la desmotivación y la baja autoestima aumentan considerablemente.

Desde una perspectiva inclusiva, la literatura especializada subraya la importancia de intervenir no desde el déficit sino desde la provisión de apoyos estructurados, estrategias explícitas y entornos predecibles que faciliten la autorregulación del alumnado (Barkley, 1996; Diamond, 2013). En este contexto, las metodologías activas emergen como una respuesta pedagógica capaz de favorecer tanto el aprendizaje como el desarrollo de funciones ejecutivas en entornos educativos inclusivos.

### *3.1.4 Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa y su influencia en el aprendizaje*

El ABP es una metodología activa en la que el alumnado adquiere conocimientos y competencias mediante la investigación y resolución de preguntas, retos o problemas

auténticos. En lugar de limitarse a recibir información de forma pasiva, los estudiantes participan en procesos de indagación, diseño, colaboración y creación de productos finales con sentido social o académico.

Diversos estudios recientes señalan que el ABP incrementa la motivación, mejora la comprensión profunda de contenidos y favorece el desarrollo de competencias transversales como la comunicación, el trabajo cooperativo y el pensamiento crítico (Kokotsaki et al., 2016; Puenayan Piñan et al., 2024).

Uno de sus principales valores reside en conectar el aprendizaje con situaciones reales. Cuando el alumnado percibe utilidad y significado en lo que aprende, aumenta su implicación y persistencia; además, el ABP permite integrar distintas áreas curriculares, favoreciendo una visión menos fragmentada del conocimiento. Estas ideas respaldan los principios del DUA, que se desarrollarán posteriormente en esta propuesta.

Desde el punto de vista inclusivo, esta metodología ofrece múltiples formas de participación, investigación, expresión oral, creación visual, tareas manipulativas, trabajo digital o cooperación entre iguales. Ello facilita que estudiantes con distintos perfiles participen desde sus fortalezas o principales habilidades.

Por ello, en el alumnado de Educación Secundaria y especialmente en alumnos ACNEAE, el ABP representa una metodología especialmente pertinente al integrar de forma simultánea aprendizaje significativo que promueve el compromiso, la autonomía y el sentido de pertenencia al grupo.

### *3.1.5 Aprendizaje Basado en Proyectos y funciones ejecutivas*

La relación entre el ABP y las funciones ejecutivas resulta especialmente significativa, debido a que el desarrollo de un proyecto exige la puesta en marcha continua de procesos cognitivos complejos. La planificación de tareas, el establecimiento de metas, la organización temporal, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la evaluación del propio desempeño implican el uso coordinado de habilidades ejecutivas (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000).

En este sentido, el ABP constituye un contexto de aprendizaje especialmente favorable para el fortalecimiento de dichas funciones, al promover un aprendizaje activo, autónomo y contextualizado (Bell, 2010).

Mientras que las metodologías tradicionales pueden reducir la participación del alumnado a la mera escucha y reproducción de información, el ABP sitúa al alumnado en un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que el estudiante debe anticipar acciones, organizar recursos, establecer prioridades, supervisar los avances y reajustar las estrategias cuando surgen dificultades. Por tanto, el proyecto se convierte en un entorno natural de entrenamiento ejecutivo, ya que requiere procesos continuos de autorregulación emocional y cognitiva.

Además, cada una de las fases del ABP favorece el desarrollo de funciones ejecutivas específicas. Durante la planificación inicial, el alumnado debe organizar ideas, secuenciar tareas y establecer objetivos, lo que implica principalmente habilidades de planificación y memoria de trabajo. En la fase de investigación y resolución de problemas, resulta necesario seleccionar información relevante, inhibir distractores y mantener la atención sostenida. Posteriormente, el trabajo cooperativo exige flexibilidad cognitiva, regulación emocional y capacidad para adaptarse a diferentes puntos de vista. Finalmente, los procesos de autoevaluación y reflexión favorecen la supervisión del propio aprendizaje.

La evidencia reciente señala que los entornos de aprendizaje activos y cooperativos favorecen el desarrollo de la autorregulación, la persistencia y las habilidades metacognitivas, especialmente cuando incorporan mediación docente explícita y estructurada (Dörrenbächer-Ulrich & Bregulla, 2024; Lobjowski et al., 2021). En el alumnado ACNEAE, no obstante, el ABP necesita ajustes específicos: tareas fragmentadas, apoyos visuales, instrucciones claras, tiempos flexibles, roles definidos y seguimiento continuo. Cuando estos elementos se incorporan, el proyecto se convierte en un contexto privilegiado para entrenar funciones ejecutivas en situaciones reales y significativas.

### *3.1.6 Diseño Universal para el Aprendizaje.*

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico orientado a eliminar barreras y garantizar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado desde la planificación inicial. Frente a modelos centrados en adaptar posteriormente una propuesta estándar, el DUA plantea diseñar experiencias flexibles desde el origen.

Según CAST (2024), el modelo se articula en 3 principios: múltiples formas de implicación (por qué aprender), múltiples formas de representación (qué aprender) y múltiples formas de acción y expresión (cómo demostrar lo aprendido). Estos principios resultan

especialmente valiosos en grupos heterogéneos y contextos inclusivos.

Aplicado al presente programa, el DUA permite que el ABP no beneficie únicamente a una parte del alumnado, sino que pueda adaptarse a la diversidad presente en el aula, teniendo en cuenta las diferentes formas de acceso al aprendizaje, participación y expresión del conocimiento. Así, se favorece la inclusión de estudiantes con capacidades o necesidades específicas mediante diversas estrategias. Por ejemplo, ofrecer información mediante texto, audio e imágenes; permitir productos finales diversos, facilitar organizadores gráficos; o graduar niveles de apoyo.

La articulación entre funciones ejecutivas, ABP y el DUA configura una propuesta pedagógica coherente, inclusiva y fundamentada en evidencia científica. En conjunto, estos enfoques permiten no sólo mejorar el acceso al currículo sino también promover el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje autónomo, la regulación de la conducta y la participación del alumno.

De este modo, el presente marco teórico sustenta la necesidad de diseñar intervenciones educativas que integren el desarrollo de funciones ejecutivas dentro de metodologías activas e inclusivas, contribuyendo a una educación más equitativa, significativa y ajustada a la diversidad real del aula.

### 3.2 MARCO NORMATIVO

El presente TFM se sustenta en un marco normativo sólido que articula los principios de equidad, inclusión y calidad educativa desde una perspectiva multinivel y progresiva. Dicho marco no solo legitima el programa *“Mi mente en acción: organizo, decido y convivo”*, sino que orienta directamente su diseño metodológico, especialmente en relación con el desarrollo de las funciones ejecutivas, la implementación del ABP y la aplicación del DUA como enfoque inclusivo.

#### 3.2.1 Marco Internacional: Agenda 2030 y Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

A nivel internacional, el presente trabajo se alinea con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, concretamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Este objetivo destaca la necesidad de promover oportunidades de aprendizaje para todos, favoreciendo el desarrollo de competencias

que permitan a las personas desenvolverse de manera autónoma en diferentes contextos sociales y educativos. En este sentido, las funciones ejecutivas adquieren un papel fundamental como base para el aprendizaje autónomo y la participación en la sociedad a lo largo de la vida (ONU, 2015).

Asimismo, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han recalcado la necesidad de construir sistemas educativos más inclusivos, accesibles y centrados en el aprendizaje del alumno (UNESCO, 2020). En este sentido, el DUA se alinea con dichos principios al promover entornos educativos flexibles que respondan a la diversidad y garanticen la participación de todo el alumnado.

Del mismo modo, el ABP responde a las demandas educativas internacionales actuales, al favorecer metodologías activas centradas en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación funcional de los aprendizajes en contextos reales, como se defiende en el informe de Seguimiento de la educación en el mundo (GEM) de 2020 (UNESCO, 2020).

### *3.2.2 Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Educación inclusiva y desarrollo competencial.*

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), constituye un eje del sistema educativo español actual, al establecer un enfoque orientado hacia una educación inclusiva, equitativa y centrada en el desarrollo integral del alumnado. En su marco, especialmente en sus artículos 71 y 73, se recogen principios clave que fundamentan directamente esta propuesta, destacando la atención a la diversidad, la equidad y la personalización del aprendizaje como pilares esenciales de la acción educativa (Ley Orgánica 3/2020, 2020).

Esta Ley promueve de manera explícita el desarrollo de competencias clave, otorgando un papel central a la competencia personal, social y de aprender a aprender. Si bien la normativa no hace referencia directa al concepto de funciones ejecutivas, sí impulsa de forma implícita el desarrollo de procesos cognitivos fundamentales como la autorregulación, la planificación, la toma de decisiones y la autonomía en el aprendizaje, todos ellos componentes esenciales del funcionamiento ejecutivo y determinantes para favorecer un aprendizaje significativo.

Asimismo, la LOMLOE impulsa metodologías activas que sitúan al alumnado como protagonista del aprendizaje. Este planteamiento justifica la incorporación del ABP como estrategia metodológica coherente con la normativa, ya que favorece la implicación activa, el

aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Por otra parte, la ley refuerza el principio de inclusión educativa, lo que conecta directamente con el DUA, al promover la eliminación de barreras desde el diseño curricular y garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente alumnado ACNEAE.

### *3.2.3 Real Decreto 217/2022: situaciones de aprendizaje y metodologías activas.*

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, desarrolla los principios de la LOMLOE en esta etapa educativa (Real Decreto 217/2022, 2022).

Uno de los elementos más relevantes introducidos por este decreto es el concepto de situaciones de aprendizaje, como eje organizador del currículo. Estas se definen como propuestas que implican al alumnado en la resolución de tareas o retos contextualizados, lo que exige la activación de procesos cognitivos complejos y que favorece la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes (Real Decreto 217/2022, 2022).

En este contexto, el ABP se configura como una metodología especialmente adecuada, al integrar procesos de investigación, planificación, toma de decisiones y evaluación continua.

Desde la perspectiva del presente TFM, este enfoque resulta particularmente significativo debido a la estrecha relación entre las situaciones de aprendizaje y el desarrollo de las funciones ejecutivas. Habilidades como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la planificación son fundamentales para que el alumno pueda organizar tareas, resolver problemas y regular su propio aprendizaje.

Por otra parte, el Real Decreto enfatiza la necesidad de adoptar medidas de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, promoviendo la personalización del aprendizaje. Este planteamiento conecta directamente con el DUA, que permite diseñar entornos educativos accesibles mediante múltiples formas de representación, implicación y expresión (Real Decreto 217/2022, 2022).

En consecuencia, este marco normativo no solo respalda, sino que demanda propuestas educativas que integren metodologías activas e inclusivas orientadas al desarrollo de competencias del alumnado.

### *3.2.4 Decreto 65/2022: currículum de la Educación Secundaria Obligatoria e inclusión educativa.*

En el ámbito autonómico y tomando como referencia la Comunidad de Madrid, el Decreto 65/2022, de 20 de julio, regula el orden y el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria, concretando los principios a nivel estatal (Decreto 65/2022, 2022).

Este decreto refuerza, en su capítulo V, la necesidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada a la diversidad del alumnado, promoviendo tanto medidas ordinarias como específicas de atención a la diversidad. Se destaca la importancia de la detección temprana de necesidades, la flexibilización metodológica y la coordinación docente, aspectos fundamentales en la intervención con alumnado ACNEAE. Asimismo, se destaca la importancia de llevar a cabo metodologías activas que favorezcan el aprendizaje significativo y competencial. En este sentido, el ABP se presenta como una estrategia metodológica clara y coherente con las directrices actuales, ya que permite integrar los contenidos, competencias clave y procesos cognitivos en situaciones reales y funcionales para el aprendizaje. (Decreto 65/2022, 2022)

En el marco de este TFM, dicha normativa respalda la importancia de desarrollar propuestas de intervención dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), mediante la incorporación de apoyos planificados y estrategias inclusivas que favorezcan su participación en el contexto del aula ordinaria.

En conjunto, el marco normativo analizado fundamenta la necesidad de desarrollar propuestas educativas inclusivas y competenciales que favorezcan la participación y el desarrollo integral del alumnado ACNEAE, justificando así la pertinencia del programa de intervención planteado en este TFM.

## 4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

El presente programa de intervención mediante ABP, titulado “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*”, se diseña para su implementación en un Instituto de Educación Secundaria de titularidad pública, ubicado en un entorno urbano y caracterizado por una alta heterogeneidad sociocultural y por una identidad educativa orientada hacia la inclusión, la atención a la diversidad y la innovación metodológica. Asimismo, el centro desarrolla un modelo educativo basado en principios relacionados con la participación de los alumnos, el aprendizaje competencial y la convivencia positiva.

El centro cuenta con enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria, organizada por cada nivel educativo, con una media de 25 alumnos por grupo. Esta organización favorece un adecuado seguimiento tutorial y el trabajo coordinado entre docentes.

Se considera un claustro docente con una implicación activa en proyectos de innovación educativa y atención a la diversidad, lo que favorece la apertura hacia metodologías activas como el ABP. Del mismo modo, existe una coordinación constante entre el equipo directivo, el departamento de orientación, los tutores y los docentes de las distintas materias, para facilitar la implementación de intervenciones interdisciplinares orientadas al desarrollo integral del alumnado.

### 4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL CENTRO

El contexto planteado contempla un alumnado procedente de un entorno sociocultural diverso, con presencia de familias de nivel socioeconómico medio y medio-bajo. Esta realidad genera una variabilidad en el acceso a recursos educativos, tecnológicos y de apoyo familiar fuera del aula, lo que influye en los procesos de aprendizaje y en el grado de autonomía académica de cada alumno.

Asimismo, se considera un centro caracterizado por diversidad cultural y lingüística, derivada de la presencia de alumnado procedente de distintos contextos y realidades heterogéneas. Esta pluralidad cultural enriquece el contexto educativo, pero también incrementa la necesidad de estrategias pedagógicas inclusivas y flexibles que atiendan y se adapten a las distintas necesidades presentes en el aula.

En relación con la implicación familiar, puede caracterizarse por distintos niveles de participación en función de las características y posibilidades de cada familia. Generalmente, la

participación familiar suele ser más activa en etapas iniciales de la escolarización y disminuye progresivamente en la Educación Secundaria, coincidiendo con demandas más complejas por parte del alumnado. Esta situación refuerza la necesidad de fomentar y promover en los alumnos habilidades relacionadas con la autonomía, la organización y la autorregulación en su proceso de aprendizaje, especialmente en una etapa evolutiva caracterizada por cambios personales, emocionales y académicos significativos.

## **4.2 CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS Y PEDAGÓGICAS DEL CENTRO**

El centro educativo desarrolla una línea de trabajo orientada a la innovación pedagógica y al desarrollo de metodologías activas centradas en el alumno. Entre ellas destacan el trabajo cooperativo, el aprendizaje competencial y el trabajo por proyectos.

La organización del centro favorece el trabajo colaborativo entre docentes mediante reuniones periódicas de coordinación y espacios de planificación compartida con tutores, el profesorado y el Departamento de Orientación. El Departamento de Orientación desempeña un papel activo en la atención al alumnado que presente distintas necesidades educativas, favoreciendo el diseño y la aplicación de medidas ordinarias y específicas de apoyo y refuerzo. Todo ello con el objetivo de ofrecer una respuesta más inclusiva, ajustada a las particularidades y las características individuales de los estudiantes. Asimismo, los tutores desempeñan una función esencial en el seguimiento académico, personal y emocional del alumnado, actuando como figuras de referencia y coordinación con las familias.

En este contexto, el centro muestra una disposición favorable hacia la implementación de propuestas que integren el desarrollo de competencias clave, especialmente las relacionadas con la competencia personal, social y de aprender a aprender. Estas competencias resultan esenciales para favorecer la autogestión, la capacidad de organización y la adaptación del alumnado a las demandas académicas y sociales propias de la Educación Secundaria.

## **4.3 CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE 1.º DE ESO**

Este programa se dirige al alumnado de 1.º de ESO, etapa educativa que comprende habitualmente edades entre los 12 y los 13 años y que se caracteriza por un importante proceso de transición desde la Educación Primaria hacia la Educación Secundaria. Este cambio supone un aumento de las exigencias académicas, organizativas y personales, lo que requiere mayores demandas de independencia, responsabilidad y capacidad de autorregulación en sus procesos

de aprendizaje y convivencia (Diamond, 2013; Eccles et al., 1993; Zimmerman, 2002).

Los grupos presentan una composición aproximada de 25 alumnos, caracterizados por una elevada diversidad en cuanto a los niveles de competencia curricular, desempeño y ejecución de tareas escolares. Dentro de un grupo con estas características podría encontrarse la presencia de alumnado ACNEAE que presenta dificultades en procesos vinculados a las funciones ejecutivas. Estas dificultades se manifiestan especialmente en aspectos como la planificación, la memoria de trabajo, la atención sostenida, el control inhibitorio y la organización de tareas. Dichas dificultades afectan de manera directa al rendimiento académico y a la participación en el aula, observándose problemas en la gestión del tiempo, la finalización de actividades, el seguimiento de instrucciones y la capacidad para afrontar tareas complejas de forma autónoma.

Del mismo modo, pueden aparecer dificultades en la regulación emocional ante el error y la frustración, así como una baja persistencia en actividades que requieren esfuerzo sostenido. Estas características repercuten tanto en el aprendizaje como en la motivación y en la percepción de autoeficacia del alumnado.

De esta manera, el presente programa de intervención mediante ABP pretende ofrecer una respuesta educativa inclusiva que contribuya al desarrollo integral del alumnado, al desarrollo progresivo de habilidades ejecutivas en contextos funcionales y motivadores, fortaleciendo tanto sus competencias académicas como personales y sociales.

## 5. PLAN DE ACTUACIÓN ESPECÍFICO

A partir de la fundamentación teórica y del análisis del contexto expuestos anteriormente, se diseña el presente programa, titulado “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*”, orientado al desarrollo de las funciones ejecutivas en el alumnado ACNEAE de 1.º de ESO. La propuesta se fundamenta en el ABP y en los principios del DUA, con la finalidad de favorecer una respuesta educativa inclusiva, activa y ajustada a la diversidad del alumnado.

### 5.1 DETECCIÓN DE NECESIDADES

El presente programa se fundamenta en el análisis del contexto educativo y en las características del alumnado de 1.º de ESO, tomando como referencia fuentes habitualmente utilizadas en los procesos de evaluación tales como informes psicopedagógicos, entrevistas con docentes y familias, registros de convivencia y evaluación inicial del grupo. Este proceso permite identificar necesidades educativas relacionadas tanto con el alumnado como con la práctica docente, especialmente en lo referente al desarrollo y la intervención sobre las funciones ejecutivas.

#### 5.1.1 Necesidades detectadas en el alumnado

A partir del análisis de la fundamentación teórica desarrollada anteriormente y de las características descritas del contexto educativo, se identifican las siguientes necesidades relacionadas con el funcionamiento ejecutivo del alumnado, especialmente en aquellos alumnos ACNEAE:

- Dificultades en la autorregulación del aprendizaje y el control de la atención sostenida.
- Problemas en la planificación, organización y secuenciación de tareas escolares.
- Baja persistencia ante tareas complejas o que requieren esfuerzo prolongado.
- Dificultades en la gestión emocional asociadas al error y la frustración.
- Dificultades para adaptarse a cambios, modificar estrategias y tomar decisiones de manera reflexiva ante distintas situaciones de aprendizaje.
- Necesidad de estructuración clara de tareas y guías paso a paso para facilitar la comprensión y ejecución de actividades.

Estas necesidades pueden repercutir de forma significativa en el rendimiento académico, la participación en el aula y la autonomía del alumnado, justificando la necesidad de una intervención orientada al fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

### *5.1.2 Necesidades detectadas en el profesorado*

Asimismo, del análisis del contexto docente y de la coordinación con el equipo educativo se desprenden distintas necesidades relacionadas con el abordaje de las funciones ejecutivas dentro del aula. Entre ellas, destaca la importancia de ampliar la formación y comprensión práctica del profesorado sobre estas habilidades cognitivas y su influencia en los procesos de aprendizaje, especialmente en la etapa de Educación Secundaria, donde el alumnado requiere mayores niveles de autonomía, organización y autorregulación.

Estas necesidades se alinean con la finalidad del programa, orientada a proporcionar al profesorado herramientas prácticas y funcionales que permitan incorporar de manera estructurada el trabajo de las funciones ejecutivas dentro de la práctica educativa cotidiana, favoreciendo así entornos más inclusivos y ajustados a la diversidad del alumnado. En este sentido, se refuerza la importancia de un enfoque colaborativo entre el profesorado y el Departamento de Orientación, donde el acompañamiento y el asesoramiento docente constituyen un eje clave de la intervención.

A partir de las necesidades identificadas en el alumnado y en el contexto educativo, se establecen los siguientes objetivos, que orientan el diseño y desarrollo del presente programa de intervención.

## **5.2 OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

### *5.2.1 Objetivo General*

Diseñar un programa de intervención basado en el aprendizaje basado en proyectos, orientado al desarrollo de funciones ejecutivas del alumnado ACNEAE de 1.º de ESO, con la finalidad de promover su autonomía, organización personal, toma de decisiones, autorregulación y una convivencia positiva dentro del aula.

### 5.2.2 *Objetivos Específicos*

- Potenciar la planificación y organización del alumnado mediante actividades que impliquen estructurar tareas, gestionar tiempos y secuenciar acciones dentro del proyecto.
- Favorecer el desarrollo de la memoria de trabajo y la atención selectiva, promoviendo estrategias que permitan mantener, seleccionar y utilizar información relevante.
- Estimular la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas mediante la búsqueda de soluciones alternativas ante situaciones relacionadas con la convivencia escolar.
- Fortalecer el control inhibitorio y la toma de decisiones, promoviendo respuestas reflexivas y ajustadas a diferentes situaciones académicas y sociales.
- Desarrollar la autonomía personal y la autorregulación emocional, facilitando el reconocimiento y la gestión de emociones y conductas.
- Impulsar el trabajo cooperativo y las habilidades comunicativas, promoviendo la participación, responsabilidad y respeto entre iguales.
- Facilitar al profesorado estrategias y recursos metodológicos que favorezcan la integración sistemática del trabajo de las funciones ejecutivas en el aula desde una perspectiva inclusiva.

### 5.3 **COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN DESARROLLAR**

Este programa contribuye al desarrollo de las competencias clave establecidas en la normativa educativa vigente, en coherencia con la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) y el Real Decreto 217/2022, que sitúa el enfoque competencial como eje esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje en la ESO (Ley Orgánica 3/2020, 2020; Real Decreto 217/2022, 2022).

En este sentido, el programa favorece especialmente el desarrollo de las siguientes competencias clave:

- Competencia personal, social y de aprender a aprender, favoreciendo la autorregulación del aprendizaje, la planificación de tareas y la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso de aprendizaje.
- Competencia ciudadana, a través de la mejora de la convivencia, la gestión emocional

y la toma de decisiones responsables.

- Competencia en comunicación lingüística, mediante la expresión oral y escrita en dinámicas de trabajo en equipo y en la elaboración del producto final del proyecto.
- Competencia digital, por medio de la búsqueda, selección, análisis y elaboración de información utilizando recursos digitales de forma crítica y responsable.
- Competencia emprendedora, a través de la identificación de problemas, la generación de soluciones, la toma de decisiones y la planificación de acciones dentro del desarrollo del proyecto.

Estas competencias se desarrollan de forma integrada a través de situaciones de aprendizaje contextualizadas que exigen la activación constante de procesos ejecutivos y se trabajan de manera transversal a través de las distintas fases del proyecto.

## 5.4 METODOLOGÍA

El presente programa se fundamenta metodológicamente en el ABP, integrado con los principios del DUA, configurando una propuesta activa, inclusiva y centrada en el desarrollo integral del alumnado (Bell, 2010; CAST, 2024; Kokotsaki et al., 2016). Esta combinación metodológica permite vincular el aprendizaje con situaciones reales y significativas, favoreciendo el desarrollo de competencias clave y de procesos cognitivos asociados a las funciones ejecutivas, especialmente en el alumnado ACNEAE de 1.º de ESO.

Desde esta perspectiva, el ABP se plantea como una metodología que sitúa al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje mediante la resolución de retos contextualizados y cercanos a su realidad. A través de este enfoque, los estudiantes participan de manera activa en la planificación, organización y desarrollo de tareas, promoviendo la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje y favoreciendo el uso funcional de estrategias cognitivas y socioemocionales relacionadas con las funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Asimismo, el trabajo cooperativo y la resolución de situaciones favorecen el desarrollo de la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio y la regulación emocional.

El programa se estructura en torno a un reto global vinculado a la mejora de la convivencia escolar mediante el diseño de una campaña de convivencia positiva para el centro educativo. Esta contextualización favorece una mayor implicación en las actividades propuestas

y facilita la transferencia de los aprendizajes a situaciones reales del entorno.

Finalmente, la metodología incorpora los principios del DUA, garantizando la accesibilidad y la participación de todo el alumnado (CAST, 2024). Para ello, se ofrecen múltiples formas de representación de la información, de implicación y de expresión del aprendizaje. Esta flexibilidad metodológica favorece la inclusión, reduce limitaciones de aprendizaje y potencia el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales.

En coherencia con este planteamiento metodológico, el programa incorpora medidas específicas de atención a la diversidad orientadas a garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

## **5.5 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Este programa incorpora un conjunto de medidas de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, preventivo y personalizado, con el propósito de garantizar el desarrollo integral de todos los alumnos, pero especialmente del alumnado ACNEAE. Este planteamiento parte de la concepción de la diversidad como una característica estructural del aprendizaje, lo que implica el diseño de entornos flexibles que reduzcan las dificultades cognitivas, comunicativas y organizativas desde la planificación inicial.

Estas medidas se fundamentan en una perspectiva inclusiva basada en los principios del DUA, entendiendo la diversidad como una característica inherente al aula y no como una excepción. Las medidas se concretan en la adecuación de las demandas cognitivas y organizativas de las tareas, mediante la secuenciación progresiva de actividades, la simplificación de instrucciones y el uso de apoyos visuales que faciliten la comprensión y la ejecución. Asimismo, el diseño del programa contempla el uso de guías estructuradas, organizadores gráficos y modelos de referencia que orientan la planificación y el seguimiento del trabajo de los alumnos.

Con el objetivo de favorecer la participación, el programa incluye la flexibilización de los tiempos de ejecución, la diversificación de materiales y formatos de respuesta, así como la organización de agrupamientos cooperativos que potencian el aprendizaje entre iguales y el apoyo mutuo.

En conjunto, estas actuaciones permiten que el programa ABP se desarrolle desde una perspectiva verdaderamente inclusiva, promoviendo no solo el acceso al aprendizaje, sino

también el desarrollo de las funciones ejecutivas, la participación, la autonomía progresiva y el bienestar emocional del alumnado dentro del aula ordinaria.

La implementación de estas medidas requiere una coordinación continua entre el profesorado tutor, el Departamento de Orientación y el resto del equipo docente, con el fin de asegurar coherencia en las estrategias de apoyo y un seguimiento sistemático del progreso del alumnado.

## **5.6 EQUIPO PROFESIONAL IMPLICADO Y TRABAJO EN RED**

Este programa requiere una intervención coordinada entre los distintos agentes educativos implicados, entendiendo que el desarrollo de las funciones ejecutivas no constituye una responsabilidad exclusiva de un profesional concreto, sino de un proceso compartido que debe abordarse desde una perspectiva integral e inclusiva.

El Departamento de Orientación desempeña un papel fundamental en el asesoramiento y seguimiento del programa. Su participación resulta especialmente relevante en la identificación de necesidades del alumnado, en la propuesta de medidas de apoyo y adaptación, así como en la orientación metodológica dirigida al profesorado para favorecer una respuesta educativa ajustada.

El tutor del grupo actúa como referencia durante el desarrollo de las sesiones, facilitando la creación de un clima seguro, estructurado y participativo. Su conocimiento directo del grupo permite detectar las necesidades, reforzar estrategias trabajadas durante las sesiones y trasladarlas a situaciones cotidianas del contexto escolar.

Asimismo, el profesorado de las diferentes materias contribuye al fortalecimiento y generalización de las habilidades trabajadas, promoviendo su aplicación en distintos contextos de aprendizaje y favoreciendo la continuidad de las estrategias aplicadas para el desarrollo de procesos ejecutivos.

La participación familiar adquiere un valor significativo, ya que determinadas habilidades vinculadas con las funciones ejecutivas pueden fortalecerse mediante pequeñas rutinas y hábitos desarrollados fuera del contexto escolar. Por ello, el programa contempla una comunicación periódica con las familias, facilitando orientaciones sencillas que permitan dar continuidad al trabajo realizado en el centro.

En este sentido, el trabajo en red se plantea como un mecanismo de colaboración permanente basado en la comunicación, la coordinación y la corresponsabilidad educativa entre todos los agentes implicados.

## 5.7 FORMACIÓN PREVIA DEL PROFESORADO

La implementación del presente programa requiere una preparación previa del profesorado implicado, entendiendo que el desarrollo y fortalecimiento de las funciones ejecutivas dentro del aula demandan no solo conocimientos teóricos, sino también estrategias metodológicas y organizativas que permitan trasladar dichos principios a la práctica cotidiana. En este sentido, la formación docente constituye un elemento fundamental para garantizar la coherencia y eficacia de la intervención.

La propuesta contempla una formación inicial breve dirigida al profesorado tutor y a los docentes participantes, coordinada por el Departamento de Orientación. Esta formación tiene como finalidad proporcionar herramientas básicas relacionadas con las habilidades ejecutivas, la neuroeducación, el ABP y los principios del DUA, favoreciendo así una intervención compartida y coherente en todos los espacios educativos implicados.

Concretamente la formación se orienta a facilitar la comprensión práctica de aspectos relacionados con:

- Las funciones ejecutivas (frías y calientes) implicadas en el aprendizaje.
- Las dificultades más frecuentemente observadas en alumnado ACNEAE.
- Estrategias de mediación y acompañamiento cognitivo.
- Estructuración de tareas y secuenciación de actividades.
- La implicación de metodologías activas e inclusivas dentro del aula.

La formación previa favorece la coordinación entre los distintos agentes educativos implicados, promoviendo criterios comunes de actuación y estrategias compartidas de acompañamiento al alumnado. Esto resulta especialmente relevante en contextos inclusivos, donde la continuidad y coherencia de las intervenciones facilitan la generalización de aprendizajes y el fortalecimiento de las funciones ejecutivas en diferentes situaciones escolares.

En consecuencia, la preparación docente se concibe como una condición necesaria para garantizar una implementación estructurada, inclusiva y ajustada a las necesidades reales de los alumnos.

## 5.8 PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*” se estructura en distintas fases organizativas orientadas a favorecer una planificación coherente, coordinada y ajustada a las necesidades del alumnado y el contexto educativo. Dichas fases incluyen la preparación y coordinación previa del profesorado, la organización y el desarrollo secuencial de las sesiones mediante el programa ABP y el seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje.

La secuencia de sesiones del programa se diseña siguiendo los principios del ABP, orientándose al desarrollo progresivo de las funciones ejecutivas en el alumnado ACNEAE de 1.º de ESO. La propuesta se articula en torno a un reto global vinculado a la mejora de la convivencia escolar mediante el diseño de una campaña de convivencia positiva para el centro educativo. De este modo, cada sesión incorpora un reto específico vinculado al desarrollo de una o varias funciones ejecutivas, contribuyendo progresivamente a la elaboración del producto final.

### 5.8.1 Temporalización

El programa ABP se organiza en seis sesiones de 50 minutos, desarrolladas de manera progresiva, una por semana. Esta organización temporal permite estructurar el aprendizaje de forma secuencial, favoreciendo el entrenamiento gradual de las funciones ejecutivas y la construcción progresiva del producto final.

A continuación, se presenta la temporalización del programa de intervención.

**Tabla 1**

*Temporalización del programa de intervención.*

Sesión	Título	Proceso ejecutivo por trabajar	Producto parcial	Duración
1	Conocemos el reto: ¿Cómo podemos mejorar la convivencia?	<i>Planificación y organización</i>	Identificación de necesidades de convivencia	50 min

2	Organizo mis ideas	<i>Memoria de trabajo Planificación y organización</i>	Mapa de ideas	50 min
3	Decidimos juntos	<i>Toma de decisiones</i>	Selección de propuestas	50 min
4	Pienso antes de actuar	<i>Control inhibitorio y autorregulación</i>	Estrategia de convivencia positiva	50 min
5	Buscamos soluciones	<i>Flexibilidad cognitiva</i>	Diseño de mensajes y materiales	50 min
6	Presentamos nuestra campana	<i>Integración de las habilidades trabajadas</i>	Campana de convivencia positiva (Producto final)	50 min

*Nota. Elaboración propia.*

A partir de esta organización temporal, se elabora la descripción metodológica de cada una de las sesiones del programa.

### 5.8.2 Desarrollo de sesiones y actividades

Las sesiones del programa se diseñan siguiendo una secuencia progresiva basada en los principios del ABP, donde cada sesión incorpora un reto específico orientado al desarrollo de una o varias funciones ejecutivas. La propuesta parte de la identificación de necesidades relacionadas con la convivencia escolar y avanza progresivamente hacia la elaboración de un producto final común.

El desarrollo detallado de cada sesión y sus actividades correspondientes se presentan en el *Anexo I*.

**Tabla 2**

*Descripción general de las sesiones y actividades.*

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Reto</b>	<b>Proceso ejecutivo</b>	<b>Competencias específicas</b>	<b>Evidencias de aprendizaje</b>
<b>Conocemos el reto: ¿Cómo podemos mejorar la</b>	Identificar situaciones relacionadas con la	Detectar necesidades reales relacionadas	Planificación y organización	Competencia personal, social y aprender a	Registro de ideas en el organizador gráfico.

<b>convivencia escolar?</b>	convivencia escolar y organizar ideas iniciales.	con la convivencia en el aula y el centro educativo.		aprender; competencia ciudadana; competencia lingüística	
<b>Organizo mis ideas</b>	Organizar y relacionar información relevante para estructurar propuestas relacionadas con la campaña de convivencia.	Crear una estructura de ideas para la campaña escolar.	Memoria de trabajo, planificación y organización	Competencia lingüística, competencia personal-social, competencia digital	Mapa de ideas elaborado.
<b>Decidimos juntos</b>	Analizar alternativas y tomar decisiones compartidas para seleccionar propuestas de la campaña.	Seleccionar las propuestas más adecuadas para la campaña.	Toma de decisiones	Competencia personal y social, competencia ciudadana, competencia lingüística	Registro de decisiones grupales.
<b>Pienso antes de actuar</b>	Desarrollar estrategias de control de impulsos y regulación emocional.	Resolver situaciones conflictivas mediante respuestas adecuadas.	Control inhibitorio y autorregulación	Competencia personal y social	Ficha de análisis de conflictos
<b>Buscamos soluciones creativas</b>	Generar alternativas y respuestas	Diseñar mensajes y materiales	Flexibilidad cognitiva	Competencia lingüística, digital y	Bocetos y materiales elaborados

	flexibles ante distintas situaciones.	para la campaña.		artística	
<b>Presentamos nuestra campaña</b>	Integrar los aprendizajes y las funciones ejecutivas desarrolladas durante el programa.	Presentar la campaña final al grupo.	Integración global de los procesos cognitivos trabajados	Competencia lingüística, emprendedora, social y ciudadana	Presentación final y autoevaluación

*Nota. Elaboración propia.*

### 5.8.3 Recursos

Para el desarrollo del programa se prevé la utilización de diferentes recursos materiales, personales, tecnológicos y espaciales, seleccionados con el fin de favorecer la participación del alumnado, facilitar el acceso a la información y responder a la diversidad de necesidades presentes en el aula, siguiendo los principios del DUA. Los materiales y recursos específicos diseñados para el desarrollo del programa se presentan de forma detallada en el *Anexo IV*.

**Tabla 3**

*Recursos previstos para el desarrollo del programa*

Tipo de recurso	Recursos
<b>Materiales</b>	Cartulinas, organizadores gráficos, tarjetas de emociones y situaciones, material fungible y material manipulativo. Fichas de trabajo estructuradas para el alumnado: materiales específicos diseñados para cada sesión con el propósito de facilitar la organización de la información, orientar la realización de las actividades y recoger evidencias de aprendizaje.
<b>Tecnológicos</b>	Ordenador, proyector, presentaciones digitales herramientas digitales para diseño y elaboración de materiales
<b>Personales</b>	Orientador/a, tutor/a profesorado participante, otros docentes
<b>Espaciales</b>	Aula ordinaria, espacios comunes del centro.

*Nota. Elaboración propia.*

## 5.9 EVALUACIÓN

La evaluación del programa “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*” se plantea como un proceso continuo, formativo y sistemático, orientado a valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos, el desarrollo progresivo de las funciones ejecutivas, la participación del alumnado y las evidencias de aprendizaje generadas a lo largo de las distintas sesiones del programa.

Dado que el presente TFM corresponde a un diseño de intervención, la evaluación se presenta como una propuesta de planificación que permita recoger información sobre el desarrollo del programa y la evolución del alumnado en caso de llevarse a cabo en un contexto educativo real.

Siguiendo los principios metodológicos del ABP y una perspectiva inclusiva basada en el DUA, se prevé el uso de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan recoger información de carácter formativo y continuo, adaptándose a las características y necesidades del alumnado. Para la recogida de información y valoración del progreso del alumnado se propone el uso de: listas de observación, registros anecdóticos, procesos de autoevaluación y rúbricas específicas, cuyo desarrollo detallado se presenta en el *Anexo II* y el *Anexo III*.

La propuesta evaluativa se organiza en tres momentos: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final, permitiendo valorar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final elaborado por el alumnado.

**Tabla 4**

*Síntesis de la propuesta de evaluación*

<b>Momento de evaluación</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Evidencias</b>
<b>Evaluación inicial</b>	Identificar el punto de partida del alumnado y detectar necesidades relacionadas con el desarrollo de las funciones ejecutivas y las posibles incidencias en la	Revisión de informes psicopedagógicos, entrevistas con docentes y familias, registros de convivencia, observación inicial del grupo	Registro inicial y detección de necesidades educativas.

	convivencia		
<b>Evaluación procesual</b>	Realizar un seguimiento continuo del desarrollo de las sesiones y del progreso del alumnado en las subfunciones ejecutivas.	Lista de observación, registros anecdóticos, autoevaluación y seguimiento de actividades desarrolladas en cada sesión	Organizadores gráficos, mapas de ideas, registros grupales, fichas de análisis, bocetos y fichas de trabajo
<b>Evaluación final</b>	Valorar el grado de consecución de los objetivos planteados, el desarrollo alcanzado en las funciones ejecutivas de forma global y la elaboración del producto final del programa.	Rúbricas de desarrollo de funciones ejecutivas, evaluación del producto final, autoevaluación, coevaluación y valoración global del proceso de aprendizaje.	Campaña de convivencia positiva, presentación final y reflexión individual sobre el aprendizaje realizado.

*Nota. Elaboración propia.*

## 6. REFLEXIÓN PERSONAL

La realización de este TFM ha supuesto para mí un proceso de aprendizaje y reflexión significativa no solo a nivel académico, sino también a nivel personal y profesional. Aunque inicialmente partí del interés por abordar las funciones ejecutivas en el alumnado ACNEAE, a medida que avanzaba en la construcción del trabajo fui comprendiendo que la intervención educativa no puede reducirse únicamente a la aplicación de metodologías o estrategias aisladas, sino que requiere una comprensión más profunda de los procesos que intervienen en el aprendizaje y de la realidad diversa que caracteriza las aulas actuales.

Desde mi experiencia y motivación personal, uno de los aspectos que impulsó este trabajo fue la observación de situaciones educativas en las que muchos alumnos presentan dificultades, en ocasiones, son interpretadas por falta de interés, escasa motivación o ausencia de esfuerzo, cuando detrás de estas conductas pueden existir dificultades relacionadas con procesos ejecutivos como la planificación, la atención, el control inhibitorio o la regulación emocional. Esta reflexión me llevó a cuestionar ciertas prácticas educativas tradicionales centradas únicamente en el resultado académico y me hizo comprender la importancia de analizar qué ocurre realmente en los procesos que hacen posible el aprendizaje.

El desarrollo del marco teórico representó una oportunidad para profundizar en conocimientos relacionados con la neuroeducación y las funciones ejecutivas, integrando además aprendizajes adquiridos a lo largo del máster en materias vinculadas con la atención a la diversidad, la inclusión educativa y las metodologías activas. Durante este proceso pude comprobar que existe una amplia evidencia científica que respalda la influencia que estas habilidades tienen sobre el aprendizaje y la autonomía del alumnado. Sin embargo, también pude observar que, a pesar de su relevancia, en muchas ocasiones su trabajo dentro del aula continúa realizándose de forma poco explícita o secundaria frente a otros contenidos curriculares. Esta idea me llevó a reflexionar sobre la importancia de la necesidad de continuar avanzando hacia modelos educativos que contemplen no solo qué aprende el alumnado, sino también cómo aprende.

Asimismo, el diseño del programa me permitió analizar de forma más profunda la relación existente entre la teoría y la práctica educativa. Uno de los principales retos consistió en lograr coherencia entre los distintos elementos del trabajo. A lo largo de este proceso comprendí que diseñar una propuesta educativa implica un ejercicio constante de toma de

decisiones, análisis y revisión crítica, donde cada elemento debe responder a una finalidad concreta y, al mismo tiempo, mantener una coherencia con el conjunto de la intervención.

A medida que profundizaba en los enfoques del ABP y el DUA, fui percibiendo cómo ambos compartían elementos esenciales con la finalidad del programa: ofrecer una respuesta más inclusiva, favorecer la participación del alumnado y promover el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para desenvolverse dentro y fuera del contexto escolar. No obstante, este proceso también me hizo reconocer que ninguna metodología constituye una solución única y que la eficacia de cualquier propuesta educativa depende, en gran medida, de la planificación, la flexibilidad y capacidad del profesorado para ajustarla a las características reales del alumnado.

Otro aspecto significativo durante la elaboración del trabajo fue comprender la importancia de la coordinación y del papel que desempeñan los diferentes agentes educativos. En ocasiones existe la tendencia a atribuir la responsabilidad de determinadas dificultades únicamente al alumnado o a profesionales concretos; sin embargo, el desarrollo de este TFM reforzó mi convicción de que la educación constituye un proceso compartido en el que docentes, orientadores y familias desempeñan funciones complementarias para favorecer el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, así como el estímulo que supone la interacción entre los propios alumnos.

Desde una perspectiva crítica, considero que la principal limitación de este TFM reside en su carácter proyectivo. Al tratarse de un diseño, no ha sido posible analizar los resultados reales derivados de su aplicación ni valorar el impacto de la intervención sobre el alumnado. Sin embargo, esta limitación me permitió comprender la importancia del carácter flexible y dinámico que debe tener cualquier intervención educativa, así como la necesidad de revisarla y ajustarla continuamente en función de las características del contexto y de las necesidades reales del alumnado.

Finalmente, considero que este TFM ha contribuido no solo a ampliar mis conocimientos teóricos, sino también a consolidar una visión más crítica y reflexiva sobre mi práctica profesional futura. Me ha permitido comprender que educar implica atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, reconocer las necesidades individuales del alumnado y diseñar experiencias de aprendizaje que favorezcan su desarrollo integral.

En definitiva, este TFM ha reforzado mi convicción de que la escuela debe construirse como un espacio donde todos los alumnos encuentren oportunidades para aprender, participar y desarrollar las habilidades necesarias para avanzar progresivamente en su autonomía y bienestar.

## 7. ASERCIONES FINALES

- 1 Las funciones ejecutivas constituyen procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje, la autorregulación, la autonomía, desempeñando un papel esencial en el desarrollo integral del alumnado.
- 2 El desarrollo de habilidades como la planificación, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones influye directamente en la capacidad del alumnado para afrontar las demandas académicas y personales propias de la ESO.
- 3 La etapa de la ESO, especialmente el primer curso, constituye un periodo especialmente relevante para el fortalecimiento de las funciones ejecutivas debido al incremento progresivo de las demandas académicas, organizativas y socioemocionales.
- 4 En el alumnado ACNEAE, las dificultades relacionadas con los procesos ejecutivos pueden repercutir significativamente en el aprendizaje, la participación escolar, la regulación emocional y la percepción de autosuficiencia, requiriendo respuestas educativas ajustadas a sus necesidades.
- 5 Las dificultades observadas dentro del contexto escolar no deben interpretarse exclusivamente desde una perspectiva centrada en el rendimiento o la conducta visible, sino también desde el análisis de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.
- 6 La evidencia científica revisada confirma que las funciones ejecutivas pueden potenciarse mediante intervenciones educativas intencionadas, sistemáticas y contextualizadas desarrolladas en el entorno escolar.
- 7 El ABP constituye una metodología activa que favorece el aprendizaje significativo, la implicación del alumnado y el desarrollo de competencias cognitivas, personales y sociales.

- 8 La estructura organizativa del ABP favorece naturalmente el desarrollo de procesos ejecutivos, ya que exige al alumnado planificar acciones, organizar recursos, resolver problemas, tomar decisiones y supervisar el propio aprendizaje.
- 9 La integración del ABP y los principios del DUA dentro del programa configura una propuesta metodológica coherente con los principios de inclusión educativa y con las necesidades reales del alumnado.
- 10 La coordinación entre el profesorado, el Departamento de Orientación y las familias constituye un elemento esencial para favorecer la continuidad y la eficacia de las estrategias orientadas al desarrollo de las funciones ejecutivas.
- 11 La formación continua docente adquiere un papel fundamental para facilitar la incorporación de estrategias relacionadas con las funciones ejecutivas dentro de la práctica educativa cotidiana.
- 12 El programa propuesto “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*” responde a una necesidad educativa actual al integrar fundamentos neuroeducativos, metodologías activas y principios inclusivos en una propuesta estructurada y ajustada al contexto escolar.
- 13 El carácter proyectivo del presente TFM limita la posibilidad de valorar resultados empíricos derivados de su aplicación; sin embargo, constituye una base de intervención susceptible de implementación, evaluación y mejora futura.
- 14 Futuras líneas de trabajo podrían dirigirse a la implementación y evaluación del programa con el propósito de analizar su impacto sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas y los procesos de aprendizaje del alumnado.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barkley, R. A. (1996). Linkages between attention and executive functions. En G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (2. print, pp. 307-325). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.  
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>
- Bytyqi, B. (2022). Project-Based Learning: A teaching approach where learning comes alive. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 775.  
<https://doi.org/10.22190/JTESAP2104775B>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*.  
[<http://udlguidelines.cast.org>](<http://udlguidelines.cast.org>)
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1582.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, Legislation No. 176, BOCM-20220726-2 321 (2022).  
<https://www.bocm.es/boletin/bocm-20220726-176>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dörrenbächer-Ulrich, L., & Bregulla, M. (2024). The Relationship Between Self-Regulated Learning and Executive Functions—A Systematic Review. *Educational Psychology*

*Review*, 36(3), 95. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09932-8>

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Legislation No. Ley Orgánica 3/2020, BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020 122868 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lobczowski, N. G., Lyons, K., Greene, J. A., & McLaughlin, J. E. (2021). Socially shared metacognition in a project-based learning environment: A comparative case study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100543. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100543>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex "Frontal Lobe" Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Muchiut, Á. F., Passamani, A. H., Sosa, S. E., & Alegre, R. E. (2024). Intervenciones neurodidácticas en el nivel secundario. Estrategias para potenciar las funciones ejecutivas en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 5(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v5i1.46967>
- Núñez, J. M., Soto-Rubio, A., & Pérez-Marín, M. (2024). Executive Functions and Special Educational Needs and Their Relationship with School-Age Learning Difficulties.

*Children*, 11(11), 1398. <https://doi.org/10.3390/children11111398>

OpenAI. (2026). *Fichas para la recogida de evidencias de aprendizaje durante las distintas sesiones del programa*. [Imagen generada por CHatGPT].

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>

Pardo-Salamanca, A., Paoletti, D., Pastor-Cerezuela, G., De Stasio, S., & Berenguer, C. (2024). Executive Functioning Profiles in Neurodevelopmental Disorders: Parent–Child Outcomes. *Children*, 11(8), 909. <https://doi.org/10.3390/children11080909>

Poon, K. (2018). Hot and Cool Executive Functions in Adolescence: Development and Contributions to Important Developmental Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 8, 2311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02311>

Puenayan Piñan, M. R., Estupiñan Suárez, M. G., Vásquez Sampedro, N. M., Almeida Almachi, L. P., & Abad Jiménez, N. I. (2024). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como Estrategia Didáctica para Mejorar el Rendimiento Académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10447-10459. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13186](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13186)

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, Legislation No. Real Decreto 217/2022, BOE-A-2022-4975 41571 (2022). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Real Fernández, M., Navarro Soria, I., & Delgado Domenech, B. (2026). Funciones ejecutivas en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial por sexo y curso. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 13(1). <https://doi.org/10.21134/rpcna.2026.13.1.4>

Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 329-351.

<https://doi.org/10.1037/bul0000322>

Turgay, A., Ginsberg, L., Sarkis, E., Jain, R., Adeyi, B., Gao, J., Dirks, B., Babcock, T., Scheckner, B., Richards, C., Lasser, R., & Findling, R. L. (2010). Executive Function Deficits in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Improvement with Lisdexamfetamine Dimesylate in an Open-Label Study. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 20(6), 503-511.

<https://doi.org/10.1089/cap.2009.0110>

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.

<https://doi.org/10.54676/WWUU8391>

Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). Executive Function: Implications for Education. *National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education*.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## 9. ANEXOS

### ANEXO I

#### DESARROLLO DETALLADO DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA “MI MENTE EN ACCIÓN: ORGANIZO, DECIDO Y CONVIVO”

El presente anexo recoge el desarrollo detallado de las actividades propuestas en cada una de las sesiones del programa de intervención, con el objetivo de favorecer progresivamente las funciones ejecutivas. Las actividades se diseñan siguiendo los principios metodológicos del ABP y del DUA, lo que favorece una intervención inclusiva, participativa y centrada en el desarrollo integral del alumnado. Asimismo, cada sesión contribuye a la elaboración de un producto final común: una campaña de convivencia positiva destinada a sensibilizar y mejorar las relaciones interpersonales dentro del centro educativo.

#### *Sesión 1 - Conocemos el reto: ¿Cómo podemos mejorar la convivencia?*

**Proceso ejecutivo por trabajar:** planificación y organización.

**Reto de la sesión:** detectar necesidades reales relacionadas con la convivencia en el aula y el centro educativo.

**Objetivo de la sesión:** identificar situaciones relacionadas con la convivencia escolar y organizar ideas iniciales.

**Duración:** 50 min.

**Competencias específicas:** competencia personal y social, aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia en comunicación lingüística.

#### Desarrollo detallado de la sesión

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	Presentación del reto.	Se inicia la sesión presentando una breve situación relacionada con conflictos cotidianos en el entorno escolar mediante imágenes, preguntas guía o pequeñas escenas representadas. Posteriormente, se plantea el reto general del proyecto: ¿Cómo podemos crear una campaña que ayude a mejorar la convivencia en nuestro centro?
Desarrollo	30 min	Detectives de convivencia.	El alumnado, organizado en grupos cooperativos, analiza diferentes situaciones

				relacionadas con la convivencia escolar. Cada grupo identifica: problemas observados, posibles causas, consecuencias para el grupo, posibles mejoras.
Cierre	10 min		Compartimos ideas.	Cada grupo presentará sus conclusiones y se elaborará un registro de ideas en el organizador gráfico.

**Evidencia:** registro de ideas en el organizador gráfico.

### *Sesión 2 – Organizo mis ideas.*

**Proceso ejecutivo por trabajar:** memoria de trabajo, planificación y organización.

**Reto de la sesión:** crear una estructura de ideas para la campaña escolar.

**Objetivo de la sesión:** organizar y relacionar información relevante para estructurar propuestas relacionadas con la campaña de convivencia.

**Duración:** 50 min.

**Competencias específicas:** competencia lingüística, competencia personal-social, competencia digital.

#### **Desarrollo detallado de la sesión**

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	Recordamos y recuperamos.	Se recuperarán las ideas recogidas en la sesión anterior mediante preguntas y apoyo visual.
Desarrollo	30 min	Construimos nuestro mapa de ideas.	Cada grupo elaborará un mapa conceptual relacionando situaciones identificadas, posibles causas y soluciones. El alumnado deberá seleccionar información relevante, recordarla y reorganizarla visualmente.
Cierre	10 min	Exposición breve.	Los grupos compartirán sus mapas y recibirán comentarios del resto de compañeros.

**Evidencia:** mapa de ideas elaborado.

### *Sesión 3 – Decidimos juntos.*

**Proceso ejecutivo por trabajar:** toma de decisiones.

**Reto de la sesión:** seleccionar las propuestas más adecuadas para la campaña.

**Objetivo de la sesión:** analizar alternativas y tomar decisiones compartidas para seleccionar propuestas de la campaña.

**Duración:** 50 min.

**Competencias específicas:** competencia personal y social, competencia ciudadana, competencia lingüística.

#### **Desarrollo detallado de la sesión**

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	Revisamos nuestras propuestas.	Se revisarán las ideas generadas hasta el momento.
Desarrollo	30 min	La mesa de decisiones.	Cada grupo recibirá una plantilla con criterios de valoración: utilidad, claridad, impacto y facilidad de aplicación. Deberán debatir, argumentar y seleccionar las propuestas más adecuadas.
Cierre	10 min	Decisión final.	Cada grupo justificará las decisiones adoptadas.

**Evidencia:** registro de decisiones grupales.

### *Sesión 4 – Pienso antes de actuar.*

**Proceso ejecutivo por trabajar:** control inhibitorio y autorregulación.

**Reto de la sesión:** resolver situaciones conflictivas mediante respuestas adecuadas.

**Objetivo de la sesión:** desarrollar estrategias de control de impulsos y regulación emocional.

**Duración:** 50 min.

**Competencias específicas:** competencia personal y social, competencia lingüística.

#### **Desarrollo detallado de la sesión**

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	¿Qué harías si...?	Situaciones/conflictos detectados relacionados con el contexto escolar y se solicitarán al alumnado posibles respuestas iniciales.
Desarrollo	30 min	Semáforo de las emociones.	A través de la dinámica “Parar – Pensar – Actuar”, el alumnado analizará: Emociones implicadas, consecuencias posibles, estrategias de respuesta

			adecuadas. Los estudiantes completarán una ficha de análisis reflexionando sobre conductas impulsivas y alternativas de actuación positiva.
Cierre	10 min	Creamos estrategias.	El grupo elaborará un listado común de estrategias útiles para mejorar la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos.

**Evidencia:** ficha de análisis de conflictos.

### Sesión 5 – Buscamos soluciones creativas.

**Proceso ejecutivo por trabajar:** flexibilidad cognitiva.

**Reto de la sesión:** diseñar mensajes y materiales para la campaña.

**Objetivo de la sesión:** generar alternativas y respuestas flexibles ante distintas situaciones.

**Duración:** 50 min.

**Competencias específicas:** competencia lingüística y digital.

#### Desarrollo detallado de la sesión

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	Observamos ejemplos.	Presentación de campañas escolares relacionadas con convivencia.
Desarrollo	30 min	Diseñamos nuestra campaña.	Los grupos elaborarán diferentes propuestas: eslóganes, carteles, mensajes positivos y recursos visuales. Se fomentará la generación de varias alternativas antes de elegir una definitiva.
Cierre	10 min	Seleccionamos materiales.	Selección consensuada de los recursos que formarán parte de la campaña.

**Evidencia:** bocetos y materiales elaborados.

### Sesión 6 – Presentamos nuestra campaña.

**Proceso ejecutivo por trabajar:** integración global de los procesos cognitivos trabajados.

**Reto de la sesión:** presentar la campaña final al grupo.

**Objetivo de la sesión:** integrar los aprendizajes y las funciones ejecutivas desarrolladas durante el programa.

**Duración:** 50 min

**Competencias específicas:** competencia lingüística, emprendedora, social y ciudadana.

### Desarrollo detallado de la sesión

Fase	Tiempo	Actividad	Desarrollo
Inicio	10 min	Organización de materiales.	Distribución de funciones y preparación de la exposición.
Desarrollo	30 min	Presentamos nuestra campaña.	Cada grupo expondrá la campaña elaborada y explicará el proceso seguido y las decisiones tomadas.
Cierre	10 min	Reflexionamos.	Autoevaluación individual y valoración grupal, valoración intergrupal del trabajo realizado.

**Evidencia:** presentación final y autoevaluación.

*Nota. Elaboración propia.*

## ANEXO II

### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PROCESAL

El presente anexo recoge los instrumentos diseñados para la evaluación del programa “*Mi mente en acción: organizo, decido y convivo*”. La evaluación se plantea como un proceso continuo, formativo y flexible orientado a valorar tanto el progreso del alumnado en el desarrollo de las funciones ejecutivas como el grado de participación, la convivencia positiva y la elaboración del producto final. En coherencia con los principios metodológicos del ABP y el DUA, los instrumentos seleccionados permiten recoger información desde diferentes perspectivas, incorporando procesos de observación docente, autoevaluación y seguimiento grupal del alumnado.

Los instrumentos incluidos en este anexo tienen carácter procesual, ya que facilitan un seguimiento continuo del aprendizaje y del desarrollo competencial del alumnado a lo largo de las distintas sesiones del programa.

#### Anexo II.1. Lista de observación del profesorado.

**Objetivo:** valorar el desarrollo progresivo de los procesos ejecutivos a trabajar, la participación y la interacción social durante las sesiones.

**Tabla A1**

*Lista de observación del profesorado.*

Indicadores	Nunca	A veces	Frecuentemente	Siempre
Planificar las tareas antes de realizarlas.				
Mantiene la atención durante la actividad.				
Sigue instrucciones propuestas.				
Organiza adecuadamente materiales y tareas.				
Controla impulsos durante las actividades.				
Participa activamente en el grupo.				
Escucha y respeta las opiniones de otros				
Coopera de manera positiva con sus compañeros.				
Propone soluciones alternativas ante dificultades.				
Toma decisiones justificadas.				
Reflexiona sobre su propio aprendizaje.				

Observaciones:

---

*Nota. Elaboración propia.*

## Anexo II.2. Registro anecdótico docente.

**Objetivo:** recoger situaciones significativas observadas durante las sesiones relacionadas con la convivencia, la participación, la autorregulación y el desarrollo de los procesos ejecutivos.

### Tabla A2

Registro anecdótico docente.

<b>Nombre del alumno:</b>	
<b>Numero de sesión:</b>	<b>Fecha:</b>
<b>Situación observada:</b>	
<b>Conducta observada:</b>	
<b>Proceso ejecutivo implicado:</b>	
<b>Intervención realizada:</b>	
<b>Resultados observados:</b>	

*Nota. Elaboración propia.*

### Anexo II. 3. Autoevaluación del alumnado.

**Objetivo:** promover la reflexión individual, la metacognición y la autorregulación de cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

**Tabla A3**

*Ficha de autoevaluación del alumnado.*

**Marca con una X la opción que mejor refleje tu participación.**

Nombre del alumno:	Número de sesión:		
Ítems	Si	A veces	No
He participado activamente			
He escuchado a mis compañeros			
He respetado las normas de convivencia			
He aportado ideas al grupo			
He trabajado de forma cooperativa			
He conseguido organizar mi trabajo			
He aprendido nuevas estrategias			
He intentado resolver dificultades antes de pedir ayuda			

#### Responde las preguntas

1. ¿Qué he aprendido hoy?

---

2. ¿Qué puedo mejorar?

---

3. ¿Cómo me he sentido trabajando con mi grupo?

---

*Nota. Elaboración propia.*

#### Anexo II. 4. Registro de seguimiento grupal y evidencias de aprendizaje.

**Objetivo:** valorar el funcionamiento de los grupos cooperativos y registrar las evidencias de aprendizaje generadas durante el desarrollo de las actividades del programa. Lo registra el docente.

**Tabla A4**

*Registro de seguimiento grupal y evidencia de aprendizaje del grupo cooperativo.*

Sesión	Actividad desarrollada	Evidencia recogida	Participación grupal	Proceso ejecutivo trabajado

**Observaciones:**

---



---



---

*Nota. Elaboración propia.*

## ANEXO III RÚBRICA

El presente anexo recoge las rúbricas diseñadas para valorar el grado de consecución de los objetivos del programa, así como el desarrollo progresivo de las funciones ejecutivas y la participación del alumnado en las actividades propuestas.

Su finalidad es facilitar una evaluación final clara, objetiva y comprensible, permitiendo valorar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. Respondiendo también a los objetivos planteados en el programa en relación con el proceso de las funciones ejecutivas.

### Anexo III. 1. Rúbrica de desarrollo de funciones ejecutivas.

**Objetivo:** valorar el desarrollo progresivo de las funciones ejecutivas trabajadas durante el programa.

**Tabla A5**

*Rúbrica de desarrollo de funciones ejecutivas.*

<b>Criterios</b>	<b>Nivel 1 Inicial</b>	<b>Nivel 2 En proceso</b>	<b>Nivel 3 Adecuado</b>	<b>Nivel 4 Avanzado</b>
Planificación y organización.	Presenta dificultades para organizar tareas y materiales.	Organiza algunas tareas con ayuda.	Organiza adecuadamente tareas y materiales.	Planifica y organiza de manera autónoma y eficaz.
Atención y seguimiento de instrucciones.	Pierde la atención con frecuencia y requiere apoyo constante.	Mantiene la atención durante algunos momentos.	Mantiene la atención y sigue instrucciones adecuadamente.	Mantiene la atención de forma constante y autónoma.
Toma de decisiones.	Tiene dificultades para elegir alternativas.	Toma decisiones simples con apoyo.	Analiza opciones y toma de decisiones justificadas.	Valora críticamente distintas alternativas y argumenta sus decisiones.
Control inhibitorio y autorregulación.	Presenta conductas impulsivas frecuentes.	Controla algunas conductas con ayuda.	Regula adecuadamente su comportamiento.	Gestiona emociones y conductas de forma autónoma.
Flexibilidad cognitiva.	Le cuesta aceptar cambios o nuevas ideas.	Acepta algunos cambios con apoyo.	Se adapta adecuadamente a sus distintas situaciones.	Propone alternativas creativas y flexibles.
Reflexión sobre el aprendizaje.	Tiene dificultades para identificar lo aprendido.	Reconoce algunos aprendizajes con ayuda.	Reflexiona sobre sus avances y dificultades.	Analiza críticamente su proceso de aprendizaje.

*Nota. Elaboración propia.*

## ANEXO III.2 Rúbrica de evaluación del producto final.

**Objetivo:** valorar la calidad, creatividad y coherencia de la campaña elaborada por el alumnado.

**Tabla A6**

*Rúbrica de producto final.*

<b>Criterios</b>	<b>Nivel 1 Inicial</b>	<b>Nivel 2 En proceso</b>	<b>Nivel 3 Adecuado</b>	<b>Nivel 4 Avanzado</b>
Relación con el tema de convivencia.	El producto presenta poca relación con el tema.	El producto aborda parcialmente la convivencia.	El producto refleja adecuadamente la convivencia positiva.	El producto transmite de manera clara y significativa mensajes de convivencia.
Organización y claridad.	La información es confusa o desorganizada.	Presenta cierta organización.	La información está organizada y clara.	La información es muy clara, estructurada y atractiva.
Creatividad y originalidad.	Presenta escasa creatividad.	Incluye algunas ideas originales.	Presenta propuestas creativas.	Destaca por la originalidad y creatividad de las propuestas.
Uso de recursos y materiales.	Utiliza pocos recursos o de forma inadecuada.	Utiliza algunos recursos básicos.	Emplea adecuadamente materiales y recursos.	Utiliza recursos variados de forma eficaz y creativa.
Trabajo cooperativo en la elaboración de la actividad propuesta.	Existe poca colaboración grupal y la participación de algunos miembros es escasa o inexistente.	La colaboración es irregular y no todos los miembros participan de forma equilibrada.	La mayoría de los miembros colaboran de forma adecuada y participan en la mayoría de las tareas asignadas.	Existe una colaboración equilibrada y positiva.
Impacto del mensaje.	El mensaje resulta poco claro.	El mensaje se comprende parcialmente.	El mensaje es claro y adecuado.	El mensaje resulta significativo y favorece la reflexión.

*Nota. Elaboración propia.*

### ANEXO III.3 Rúbrica de coevaluación del trabajo cooperativo.

**Objetivo:** valorar la contribución de cada miembro al trabajo grupal. Aplicada por los propios compañeros.

**Tabla A7**

*Rúbrica de coevaluación del trabajo cooperativo.*

<b>Criterio</b>	<b>Nivel 1 Inicial</b>	<b>Nivel 2 En proceso</b>	<b>Nivel 3 Adecuado</b>	<b>Nivel 4 Avanzado</b>
Participa en el grupo.	Participa muy poco.	Participa algunas veces.	Participa con frecuencia y aporta ideas al trabajo grupal.	Participa mucho, aporta ideas y motiva a sus compañeros.
Escucha las opiniones de los compañeros.	Le cuesta escuchar a los demás.	Escucha algunas veces, aunque le cuesta considerar otros puntos de vista.	Escucha con atención y respeta las opiniones de los demás	Escucha activamente, respeta y anima a participar.
Respeto los acuerdos establecidos.	Incumple las normas o acuerdos del grupo.	Respeto algunos acuerdos, pero requiere recordatorios frecuentes.	Cumple los acuerdos establecidos por el grupo.	Respeto los acuerdos y ayuda a que otros la respeten.
Cumple con las tareas asignadas.	No realiza las tareas o las completa de forma insuficiente.	Realiza parte de las tareas con ayuda o supervisión.	Cumple con las tareas asignadas en el tiempo previsto.	Realiza las tareas con responsabilidad y ayuda al grupo.
Ayuda a resolver conflictos.	Evita participar en la resolución de conflictos.	Intenta colaborar en algunas situaciones conflictivas, pero con apoyo.	Colabora para la búsqueda de soluciones.	Ayuda a que el grupo llegue a acuerdos.

*Nota. Elaboración propia.*

### ANEXO III.4 Rúbrica de autoevaluación final del alumnado.

**Objetivo:** valorar la percepción del alumnado sobre sus propios aprendizajes.

**Tabla A8**

*Rúbrica de autoevaluación final del alumnado*

<b>Criterio</b>	<b>Nivel 1 Inicial</b>	<b>Nivel 2 En proceso</b>	<b>Nivel 3 Adecuado</b>	<b>Nivel 4 Avanzado</b>
Organizo tareas.	Me cuesta organizar mis actividades y casi siempre necesito ayuda para saber qué hacer.	A veces logro organizar mis tareas, aunque necesito ayuda frecuente.	Organizo mis tareas y suelo seguir los pasos que debo hacer.	Organizo mis tareas de forma autónoma y termino el trabajo a tiempo.
Toma de decisiones	Me cuesta elegir y suelo decidir sin pensar en las opciones.	Pienso en algunas opciones cuando alguien me ayuda.	Pienso diferentes opciones antes de decidir.	Elijo la mejor opción y explico por qué la he escogido.
Control de impulsos y emociones.	Me resulta muy difícil controlar mis reacciones y emociones.	En ocasiones logro controlar mis impulsos con ayuda.	Normalmente controlo mis emociones y pienso antes de actuar.	Mantengo la calma y busco soluciones cuando surge un problema.
Trabajo cooperativo con mis compañeros.	Me cuesta trabajar con otros y respetar las normas del grupo.	Trabajo con mis compañeros algunas veces, aunque necesito apoyo.	Colaboro y respeto las opiniones de mis compañeros.	Ayudo al grupo, participo y favorezco que todos colaboren.
Participación en la campaña.	Mi participación en la campaña ha sido mínima o muy limitada.	He participado en algunas actividades de la campaña cuando me animan o ayudan.	He participado de forma constante en las actividades propuestas.	He asumido un papel activo y comprometido durante todo el desarrollo de la campaña.

*Nota. Elaboración propia.*

### ANEXO III.5 Rúbrica de valoración global del proceso de aprendizaje.

**Objetivo:** determinar el nivel de desarrollo alcanzado por cada alumno en relación con las funciones ejecutivas y las competencias trabajadas a lo largo del programa.

**Tabla A9**

*Rúbrica de valoración global del proceso de aprendizaje.*

<b>Criterio</b>	<b>Nivel 1 Inicial</b>	<b>Nivel 2 En proceso</b>	<b>Nivel 3 Adecuado</b>	<b>Nivel 4 Avanzado</b>
Identifica situaciones que afectan a la convivencia.	Presenta dificultades para reconocer situaciones problemáticas.	Identifica algunas situaciones con apoyo.	Reconoce adecuadamente situaciones que afectan a la convivencia.	Identifica y analiza de manera crítica diversas situaciones de convivencia.
Propone alternativas de mejora.	No propone soluciones o estas son poco viables.	Sugiere algunas alternativas con ayuda.	Propone soluciones adecuadas y relacionadas con la situación.	Genera propuestas creativas, realistas y bien fundamentadas.
Utiliza estrategias de planificación y organización.	No emplea estrategias de planificación.	Utiliza algunas estrategias con apoyo frecuente.	Aplica estrategias de planificación en la mayoría de las tareas.	Utiliza estrategias de forma autónoma y eficaz adaptándolas a distintas situaciones.
Toma decisiones fundamentadas.	Decide sin analizar información o consecuencias.	Considera algunos aspectos antes de decidir.	Toma decisiones basadas en información relevante.	Analiza críticamente diferentes opciones y justifica sus decisiones.
Aplica estrategias de autorregulación	Tiene dificultades para controlar emociones y conductas.	Utiliza unas estrategias con apoyo.	Aplica estrategias de autorregulación de forma adecuada.	Utiliza diversas estrategias de manera autónoma y eficaz en diferentes contextos.
Muestra flexibilidad ante distintas situaciones	Presenta resistencia frecuente a los cambios o imprevistos.	Se adapta a algunos cambios con ayuda.	Acepta y se adapta a situaciones nuevas de forma adecuada.	Afronta los cambios con actitud positiva y busca soluciones alternativas.
Participa en la elaboración de la campaña	Participa escasamente en las actividades propuestas.	Colabora de forma puntual en algunas tareas.	Participa de manera constante en la elaboración de la campaña.	Asume responsabilidades, y contribuye significativamente al producto final.

*Nota. Elaboración propia.*

## ANEXO IV

### MATERIALES DE TRABAJO

Este anexo presenta los materiales diseñados para el desarrollo de las actividades y para la recogida de evidencias de aprendizaje durante las distintas sesiones del programa. Los materiales se han elaborado considerando los principios del DUA, incorporando apoyos visuales, distribución proporcionada de los contenidos, instrucciones secuenciadas y diferentes formas de participación y expresión.

**SESIÓN 1**

### Detectives de convivencia

Clasifica cada situación:  Favorece la convivencia  
 Dificulta la convivencia

Favorece la convivencia (✓)	Dificulta la convivencia (✗)

¿Qué situaciones son más importantes para mejorar?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**SESIÓN 2**

### Mapa de ideas

Completa el mapa relacionando problemas, causas y soluciones.

Problemas  
(¿Qué ocurre?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

↔

Causas  
(¿Por qué ocurre?)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CONVIVENCIA  
ESCOLAR

Soluciones  
(¿Qué podemos hacer?)

\_\_\_\_\_

↔

**SESIÓN 3**

### La mesa de decisiones

Valorad las propuestas con los siguientes criterios (1 = poco / 5 = mucho).

Propuestas	Utilidad	Claridad	Impacto positivo	Viabilidad	TOTAL
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Nuestra decisión final:

¿Por qué hemos elegido esta propuesta?

\_\_\_\_\_

**SESIÓN 4**

### Semáforo de las emociones

- 1. Parar**  
¿Qué está pasando? STOP
- 2. Pensar**  
¿Qué emociones siento?  

Enfado

Tristeza

Miedo

Alegria

Frustración

Cálma
- 3. Actuar**  
¿Qué puedo hacer? Escribe 2 opciones de respuesta adecuada.

Opción 1: \_\_\_\_\_

Opción 2: \_\_\_\_\_

Estrategia que elegimos:

**SESIÓN 5**

### Diseñamos nuestra campaña

Crea aquí tu eslogan y tu mensaje positivo.

**ESLOGAN**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**TIPO DE MATERIAL**

Cartel

Pegatina

Folleto

Mensaje digital

Otro: \_\_\_\_\_

**MENSAJE POSITIVO**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**IDEAS CLAVE**

• \_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

• \_\_\_\_\_

Boceto del diseño

**SESIÓN 6**

### Evaluamos nuestra campaña

¿Qué hemos aprendido?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué hemos hecho bien?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué podemos mejorar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo nos hemos sentido?

Explica tu elección:

\_\_\_\_\_

(OpenAI, 2026)