





Promoción de funciones ejecutivas y fluencia mediante juegos en estudiantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo

Hajar Ait-Abdellah-Sefian 
Universidad de Jaén, España
hajar_star_1997@hotmail.com

Javier Rodríguez-Moreno 
Universidad de Jaén, España
jrmoreno@ujaen.es

Ana Manzano-León 
Universidad de Almería, España
aml570@ual.es

José M. Rodríguez-Ferrer 
Universidad de Burgos, España
jmrferrer@ubu.es

José M. Aguilar-Parra 
Universidad de Almería, España
jmaguilar@ual.es

Resumen

Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, concretamente los estudiantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE), tienden a tener una baja motivación y desarrollan bajas expectativas respecto a sus capacidades. Este estudio propone la utilización de juegos de mesa mediante un programa de intervención para desarrollar las funciones ejecutivas y el vocabulario en español. Se realizó un estudio cuantitativo pretest-postest con grupo control donde se evaluó la efectividad del programa con los instrumentos Figura de Rey (Rey, 2003) y Fluidez verbal de la *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños* (Portellano et al., 2009). Participaron 46 estudiantes en INTARSE de un centro educativo andaluz ubicado en una zona en riesgo de exclusión social. Los resultados demuestran que los participantes del grupo experimental se beneficiaron del programa, observándose diferencias significativas en las variables estudiadas. Se concluye que el aprendizaje basado en juego puede ser una herramienta educativa eficaz para el desarrollo de las capacidades cognitivas y el fomento del vocabulario para estudiantes con necesidades de adaptación lingüística.

Palabras clave: Aprendizaje basado en juego; juegos de mesa; Estudiantes inmigrantes; fluidez verbal; funciones ejecutivas.

Cómo citar: Ait-Abdellah-Sefian, H., Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez-Moreno, J., Aguilar-Parra, J. M., & Manzano-León, A. (2025). Promoción de funciones ejecutivas y fluencia mediante juegos en estudiantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo. *Ocnos*, 24(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.483



Promotion of executive functions and fluency through games in students with late entry into the educational system

Hajar Ait-Abdellah-Sefian 


Universidad de Jaén, España
hajar_star_1997@hotmail.com

Javier Rodríguez-Moreno 

Universidad de Jaén, España
jrmoreno@ujaen.es

Ana Manzano-León 

Universidad de Almería, España
aml570@ual.es

José M. Rodríguez-Ferrer 

Universidad de Burgos, España
jmrferrer@ubu.es

José M. Aguilar-Parra 

Universidad de Almería, España
jmaguilar@ual.es

Abstract

Students with specific educational support needs, particularly those with late entry into the educational system, tend to have low motivation and develop low expectations regarding their abilities. This study proposes using board games through an intervention program to develop executive functions and Spanish vocabulary. A quantitative pretest-post-test study with a control group was conducted to evaluate the program's effectiveness using the Rey Complex Figure Test (Rey, 2003) and Verbal Fluency from *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños* (Portellano et al., 2009). The study involved 46 immigrant students who had a late entry into the educational system at a school in a socially disadvantaged area of Andalusia. The results show that participants in the experimental group benefited from the program, with significant differences observed in the studied variables. It is concluded that game-based learning can be an effective educational tool for developing cognitive abilities and fostering vocabulary in students requiring linguistic adaptation.

Keywords: Game-based learning; board games; immigrant students; language fluency; executive function.

How to cite: Ait-Abdellah-Sefian, H., Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez-Moreno, J., Aguilar-Parra, J. M., & Manzano-León, A. (2025). Promotion of executive functions and fluency through games in students with late entry into the educational system. *Ocnos*, 24(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.483



INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas, España ha experimentado un proceso migratorio significativo y en constante crecimiento (Iglesias-Martínez y Estrada, 2018). De acuerdo con estadísticas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), España se encuentra entre los cinco países que más inmigrantes han recibido en todo el mundo. Como plantea Torres-Santomé (2010), esta inmigración se caracteriza por una marcada diversidad en términos de condiciones económicas, sociales, educativas y de atención médica, lo que genera desafíos sustanciales en el proceso de integración de este grupo en la sociedad española.

La incorporación exitosa de estudiantes inmigrantes ha representado y continúa representando un desafío significativo para el sistema educativo en España (Domínguez-Alonso et al., 2015). El derecho a la educación está firmemente establecido como un derecho universal y, en el contexto español, se respalda mediante *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertad de los Extranjeros, modificada por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre*; así como menciona la actual ley educativa *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), la cual subraya la importancia de que la educación promueva el desarrollo en los niños y las niñas de la capacidad de conocer, comprender y respetar diversas culturas, así como las diferencias individuales. Esto incluye el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la no discriminación por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad, y otras condiciones.

No obstante, como indican varias investigaciones recientes, la integración escolar de estudiantes de origen migrante está lejos de ser una realidad consolidada (Fernández Sierra, 2017). En lugar de ello, se observa una tendencia hacia una disparidad en sus trayectorias académicas, segregación escolar, abandono temprano del sistema educativo y una baja tasa de acceso a la educación universitaria.

Martínez-Usarralde (2021) menciona que la integración de personas migrantes en el entorno educativo ha adquirido una importancia creciente, ya que surge de la función socioeducativa de nuestro sistema, convirtiéndose en una herramienta fundamental para promover la equidad social. Por lo tanto, los centros educativos deben esforzarse por garantizar que los estudiantes migrantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para una participación efectiva. En esta línea, Dubet et al. (2010) también destacan el papel esencial de las instituciones educativas en la reducción de las desigualdades sociales y económicas. La educación formal desempeña un papel crucial en el desarrollo personal y la integración económica y social de los grupos en riesgo de exclusión, incluyendo a la comunidad inmigrante.

Los estudiantes inmigrantes a menudo enfrentan desafíos notables en su proceso de adquisición de habilidades de lectura en castellano, lo que no solo impacta su rendimiento académico, sino que también puede afectar su integración en el sistema educativo y su sentido de pertenencia en la sociedad en general (Nikleva y López-García, 2016). La diversidad lingüística y cultural que aportan estos estudiantes al aula puede ser una fuente valiosa de enriquecimiento, pero también plantea la necesidad de abordar las barreras lingüísticas y culturales que pueden obstaculizar su participación efectiva en el currículo tradicional.

En este contexto, surge la idea de implementar estrategias de aprendizaje basado en juegos (en adelante ABJ), ya que buscan transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una experiencia más participativa y atractiva para estos estudiantes. Esta estrategia consiste en la utilización de los juegos como recurso de aprendizaje, la cual permite el desarrollo de habilidades por áreas de desarrollo y dimensión académica (Muñoz-Oyarce y Almonacid-Fierro, 2015).

Higuera (2020) destaca la eficacia de este enfoque pedagógico para promover la inclusión social y educativa de los estudiantes inmigrantes. Al introducir elementos de juego y entretenimiento en el aula, se logra no solo abordar la comprensión lectora de una manera más accesible, sino también fomentar la participación activa de los estudiantes en el grupo-clase. El ABJ ofrece un enfoque lúdico para involucrar a los estudiantes de origen inmigrante, permitiéndoles abordar la comprensión lectora de una manera menos intimidante y más atractiva. Al permitirles jugar y participar en actividades lúdicas relacionadas

con la lectura en un ambiente de grupo, este enfoque puede contribuir significativamente a su desarrollo académico y a su sensación de pertenencia en el aula.

La revisión sistemática de [Rahmah y Saputri \(2021\)](#) subraya los beneficios del uso de juegos en la adquisición de vocabulario. Los autores señalan que los juegos no solo incrementan la motivación en el proceso de aprendizaje, sino que también fomentan la competencia amistosa y la colaboración. Esto, a su vez, mejora las habilidades de comunicación y ofrece a los estudiantes oportunidades para usar el idioma objetivo en un entorno lúdico. [Manzano-León et al. \(2023\)](#) examinan el uso de juegos de mesa para mejorar los procesos lectores de estudiantes de secundaria en áreas desfavorecidas. Los resultados indican que los juegos de mesa pueden ser una herramienta educativa eficaz para promover el desarrollo de los procesos lectores, incluyendo la lectura de palabras y pseudopalabras, la velocidad de lectura y la comprensión lectora. Se observó una mejora significativa en las habilidades léxicas, sintácticas y semánticas después de la implementación del programa de ABJ.

Los juegos permiten la repetición natural y el refuerzo del vocabulario de una manera que no resulta monótona para los estudiantes. Los juegos como *Story Cubes* permiten a los estudiantes utilizar y repetir palabras y frases en diversas situaciones narrativas, lo que facilita la retención y comprensión del vocabulario. La consistencia en el uso de estos juegos ha demostrado ser beneficiosa para el desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas ([Zsiray y Koós, 2022](#)).

Además, el ABJ promueve la interacción social y la comunicación entre los estudiantes, lo que es fundamental para el desarrollo del lenguaje. [Rankin et al. \(2021\)](#) destacaron que las interacciones sociales en los juegos digitales pueden facilitar la toma de conciencia morfológica y otras habilidades de alfabetización en una segunda lengua. Los estudiantes de inglés como segunda lengua (ESL) mejoraron sus habilidades de lectura y escritura a través de las interacciones en el juego.

Otro beneficio destacable del ABJ es su potencial para trabajar el desarrollo de las funciones ejecutivas en los estudiantes ([Johann y Karbach, 2019](#); [Vita-Barrul et al., 2022](#)). Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que incluyen la planificación, la organización, la autorregulación, atención, la memoria de trabajo, la toma de decisiones, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. Estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje, el comportamiento y la vida diaria ([Gatti, 2005](#)).

Trabajar las funciones ejecutivas en el caso del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo (en adelante INTARSE) puede ser de interés por varias razones. En primer lugar, estas habilidades mejoran su capacidad de aprender y asimilar nuevos conocimientos ([Montes-Miranda et al., 2020](#)). Además, fortalecer las funciones ejecutivas les permite una mayor capacidad de adaptación a nuevas situaciones y entornos ([Gil-Vega, 2020](#)). En segundo lugar, el desarrollo de estas habilidades fomenta la autonomía de los estudiantes, ayudándoles a tomar decisiones y a gestionar su tiempo de manera más efectiva ([Ardila, 2013](#)). Finalmente, las funciones ejecutivas desempeñan un papel en la regulación emocional ([Ramos y Pérez-Salas, 2015](#)), lo que es esencial para la inclusión social y una integración exitosa en el entorno escolar y la sociedad en general.

En síntesis, el ABJ ha demostrado que tiene un impacto positivo en múltiples aspectos del proceso educativo. Investigaciones recientes ([Hernández-Rubio et al., 2023](#); [Zou et al., 2019](#)) destacan sus beneficios en el rendimiento académico, la participación activa, el fomento de la autonomía, las habilidades de cooperación, el desarrollo de competencias socioemocionales y la potenciación de habilidades cognitivas. Además, autores como [Ojanen et al. \(2015\)](#) respaldan la eficacia del ABJ al subrayar su capacidad para abordar los contenidos curriculares de manera motivadora y adaptarse a la diversidad presente en el aula, una característica esencial en la educación inclusiva ([Plass et al., 2015](#)).

La presente investigación trata de profundizar en el uso del aprendizaje basado en juego para trabajar el vocabulario y funciones ejecutivas de estudiantes inmigrantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo. Para ello, se ha diseñado un programa educativo extraescolar con juegos de mesa con una duración de doce horas repartidas en seis sesiones implementadas en el segundo trimestre del curso escolar 2022/2023. Las preguntas de investigación fueron las siguientes:

- 1) ¿El aprendizaje basado en juego puede favorecer las funciones ejecutivas en el alumnado en INTARSE?
- 2) ¿El aprendizaje basado en juego tiene influencia en el desarrollo de la fluidez fonológica y fluidez semántica en el alumnado en INTARSE?

MÉTODO

Diseño

Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental longitudinal con una evaluación pre-post test, con un grupo control y experimental.

Participantes

La muestra está compuesta por un total de 46 estudiantes inmigrantes de Educación Primaria inscritos en el programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (PROA Andalucía), con edades comprendidas entre 8 y 13 años con una media de edad de 10.56 años. El grupo control estaba formado por 14 niños y 10 niñas con una media de edad de 10.8 años, y el grupo experimental por 12 niños y 10 niñas, con una media de edad de 10.3 años.

Se recogió la muestra de estudiantes participantes en PROA Andalucía de segundo y tercer ciclo de Primaria, dentro de la línea Acompañamiento Lingüístico para Alumnado Inmigrante. Este programa tiene como objetivo fortalecer el dominio del idioma español en niños inmigrantes recién llegados a España. La selección de los participantes en este estudio se llevó a cabo mediante un proceso de muestreo no probabilístico basado en la disposición de los centros educativos a participar en la investigación y la posterior firma del consentimiento informado por parte de los tutores legales.

Una vez que se eligió el centro educativo, se procedió a la asignación aleatoria de los grupos, teniendo en cuenta la distribución natural de las clases. Estos grupos se dividieron en dos categorías: un grupo de control, que recibió clases de refuerzo convencionales respaldadas por recursos tecnológicos, y un grupo experimental, que participó en clases de refuerzo utilizando la metodología ABJ.

Para poder participar en la presente investigación, los participantes debían cumplir los siguientes criterios:

- a) tener firmado el consentimiento de participación por los tutores legales
- b) haber asistido por lo menos el 80% de las sesiones durante el periodo de la intervención.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

- 1) Test de la Figura de Rey - Primaria (Figura B) (Rey, 2003)

Es un instrumento neuropsicológico diseñado para evaluar habilidades visoespaciales y visomotrices a través de una tarea de ejecución gráfica. Esta prueba también es útil para evaluar funciones ejecutivas y visuales, lo que la convierte en una herramienta integral en la práctica clínica y en la investigación.

El test está estrechamente relacionado con diversas funciones ejecutivas, que son procesos cognitivos esenciales para la planificación, control y ejecución de tareas complejas. La fase de copia del test evalúa la capacidad de planificación y organización del participante. Para copiar la figura de manera precisa, el individuo debe desarrollar una estrategia efectiva, lo que refleja habilidades de planificación y organización.

Durante la fase de memoria, el test pone a prueba la memoria de trabajo del participante, ya que debe mantener y manipular la información visual en su mente para reproducir la figura de memoria. La flexibilidad cognitiva también se evalúa, ya que el participante puede necesitar ajustar su estrategia de copia y reproducción según sea necesario. Además, el control inhibitorio se evalúa al requerir que el participante inhiba respuestas incorrectas y evite errores durante la reproducción de la figura.

Se seleccionó esta prueba debido a su mayor independencia del contexto cultural y lingüístico. Al ser una tarea de ejecución gráfica, no requiere de forma implícita el uso de habilidades lingüísticas específicas, lo que lo hace particularmente valioso para su uso con personas migrantes que no hablan español. Esta característica permite evaluar de manera más equitativa a individuos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, asegurando que las diferencias en las puntuaciones reflejan verdaderas variaciones en las habilidades cognitivas y no sean influenciadas por barreras del lenguaje (Kosmidis et al., 2011).

2) Batería de *Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños* (ENFEN) (Portellano et al., 2009).

EFEN es una herramienta integral diseñada para evaluar diversas funciones ejecutivas en la población infantil. Entre las múltiples tareas incluidas en esta batería, para este estudio se empleó la evaluación del desempeño en la tarea de fluidez verbal, que está dividida en dos partes: fluidez fonológica y fluidez semántica. Esta tarea mide la capacidad del niño para generar palabras bajo restricciones específicas en un tiempo limitado.

En la tarea de fluidez fonológica, cada participante dispone de un minuto para decir en voz alta tantas palabras como sea posible que comiencen con la letra "M". Esta parte de la prueba evalúa la capacidad del niño para acceder y recuperar palabras de su memoria léxico-semántica bajo una restricción fonológica específica, lo que implica un esfuerzo en la búsqueda y recuperación de información en la memoria a largo plazo. La segunda parte, conocida como fluidez semántica, instruye a los participantes para que en un minuto nombren el mayor número posible de palabras que pertenezcan a la categoría de "animales". Esta prueba se centra en la capacidad del niño para acceder a una categoría semántica específica y recuperar palabras relacionadas, lo que también implica habilidades de organización y acceso semántico.

Procedimiento

Inicialmente, se realizó una evaluación previa para verificar que los grupos fueran equivalentes en las variables estudiadas. Por un lado, la intervención con el grupo experimental consistió en seis sesiones de 120 minutos cada una a lo largo de un trimestre en semanas alternas, enfocadas en alcanzar un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular. Por otro lado, el grupo de control utilizó una metodología tradicional, que incluía clases dirigidas y el uso de recursos TIC como PowerPoint, Canvas y Educaplay. Las intervenciones tuvieron lugar dentro del centro escolar en horario extraescolar, ambas inmersas en el programa PROA Andalucía.

El grupo experimental participó en una metodología de ABJ que utilizaba una narrativa de piratas como eje central. Esta narrativa de piratas servía como un contexto temático para las actividades y proporcionaba una estructura coherente y atractiva para el desarrollo de las sesiones. Los estudiantes se sumergieron en un mundo imaginario donde asumían roles de intrépidos piratas, que debían embarcarse en emocionantes aventuras y misiones para conseguir el tesoro dorado. Esta inmersión narrativa tenía el objetivo de captar la atención de los alumnos y mantenerlos motivados, tratando de fomentar así su participación activa.

La metodología ABJ en el grupo experimental se estructuró en sesiones de dos horas, distribuidas en las siguientes actividades:

- Inicio de la sesión: Aparecía un mensaje en la pizarra donde se asignaba a uno de los participantes la tarea de abrir la caja mágica. Este participante escaneaba el código QR y leía la carta del día, que introducía el reto y las actividades a realizar.
- Desafío diario (contenido de la carta): Los "Señores de la isla", personajes de la narrativa representados de forma digital, solicitaban que los estudiantes superaran con éxito los juegos propuestos para cada sesión. Estos desafíos diarios estaban alineados con los objetivos de aprendizaje y diseñados para ser alcanzables pero desafiantes.
- Asamblea: Al final de cada sesión, se realizaba una asamblea en la que el capitán de cada grupo escribía en un folio el nombre del juego utilizado y las valoraciones positivas y negativas de la sesión. Esta actividad de reflexión pretendía favorecer que los estudiantes evaluaran su desempeño, identificando sus logros y áreas de mejora.

En cada sesión, los estudiantes ganaban medallas o puntos en función de su desempeño en la sesión con relación a su participación, gestión de conflictos en el juego y actitud positiva, según una rúbrica realizada previamente para el taller. Se realizó una selección de juegos de mesa que pudieran ser efectivos para trabajar las funciones ejecutivas y/o habilidades relacionadas con la lectura, siendo los más utilizados: *Carrera de Letras* (Editorial Lúdilo), *Código Secreto* (Editorial Devir), *Dixit* (Editorial Asmodée), *Ikonikus* (Editorial Zacatrus), *Monster Kit* (Editorial Tranjis Games), y *Taco Gato Cabra Queso Pizza* (Editorial Lúdilo) (ver [Anexo](#)).

Figura 1

Fotografías de la intervención de ABJ



En contraste, el grupo de control utilizó una metodología tradicional de enseñanza, que incluía clases dirigidas y el uso de recursos TIC como PowerPoint, Canvas y Educaplay. Esta intervención

no fue diseñada por los investigadores; en su lugar, se documentó y utilizó como grupo control la metodología previamente implementada por los docentes en el programa PROA. Los principales elementos de enseñanza fueron:

- Clases Dirigidas: consistieron en lecciones impartidas por el docente, centradas en el desarrollo del vocabulario y adquisición del lenguaje. El docente utilizó técnicas tradicionales de enseñanza, tales como explicaciones directas, ejercicios escritos y actividades de lectura en grupo
- Uso de PowerPoint: se emplearon presentaciones de PowerPoint para estructurar las lecciones y facilitar la enseñanza visual del vocabulario y conceptos clave. Estas presentaciones incluían: diapositivas con palabras nuevas, ejemplos de oraciones y puntos clave junto con resúmenes.
- Canvas: se utilizó como plataforma para distribuir material de aprendizaje, asignar tareas y proporcionar retroalimentación. Las actividades en Canvas incluyeron: lecturas que incluían representaciones gráficas y ejercicios de emparejamiento y dibujo con palabras.
- Educaplay: se utilizó para crear actividades interactivas como crucigramas, sopas de letras y quizzes.

Análisis de datos

Se llevó a cabo conforme a los objetivos del estudio. Inicialmente, se realizaron las correcciones de los cuestionarios utilizados para obtener las puntuaciones directas. Debido al reducido número de participantes en cada grupo, se realizó un estudio de normalidad mediante la prueba estadística de Shapiro-Wilk. Los resultados de esta prueba indicaron que las puntuaciones no seguían una distribución normal. Por lo tanto, se optó por emplear pruebas no paramétricas para la comparación de medias.

Para comparar las medias entre el grupo control y el grupo experimental (muestras independientes), se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. Para la comparación de medias dentro de cada grupo (muestras dependientes), se empleó la prueba de Wilcoxon. Una vez finalizadas estas comparaciones de medias, se procedió a calcular el tamaño del efecto mediante la *d* de Cohen para evaluar la magnitud de las diferencias observadas.

RESULTADOS

Para verificar la equivalencia inicial de los grupos (control y experimental) en las variables estudiadas, se realizó una prueba de Shapiro-Wilk, cuyos resultados indicaron que las puntuaciones no seguían una distribución normal en ambos grupos ($p < .05$). Debido a esto, se decidió utilizar pruebas no paramétricas para la comparación de medias. En la [tabla 1](#) se presentan las medias y las desviaciones típicas de las puntuaciones directas obtenidas en los dos momentos de medición (pre y post test).

Tabla 1

Medias y Desviaciones Típicas del grupo control y experimental en las medidas pre y post test

	Pre tratamiento				Post tratamiento			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Figura de Rey Copia								
Número de elementos	18.75	2.19	19.82	1.94	18.83	2.12	20.55	1.26
Posición de los elementos secundarios	13.00	2.04	13.36	2.42	12.83	2.28	13.91	2.35
Calidad de los elementos	17.08	3.08	17.73	2.62	10.83	2.04	13.73	1.98
Tamaño (proporcionalidad)	4.79	1.41	5.64	3.53	4.58	1.35	5.45	1.10

	Pre tratamiento				Post tratamiento			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Situación relativa de las 4 figuras principales	4.33	1.17	4.82	3.58	4.46	1.14	5.59	1.62
Figura de Rey Memoria								
Número de elementos	12.25	3.35	11.55	3.49	13.75	3.50	16.00	2.62
Posición de los elementos secundarios	6.42	3.49	5.55	3.54	8.00	3.64	10.73	2.59
Calidad de los elementos	10.83	4.02	10.50	3.42	8.33	2.87	11.36	2.57
Tamaño (proporcionalidad)	3.42	1.79	4.23	2.27	3.33	1.37	5.00	2.00
Situación relativa de las 4 figuras principales	3.33	1.31	3.82	2.38	3.17	1.13	5.45	1.84
EFEN								
Fluidez fonológica	2.66	1.58	2.54	1.53	3	1.35	4.72	2.05
Fluidez semántica	1.42	1.21	1.27	1.03	1.26	0.96	2.5	1.26

La decisión de utilizar pruebas no paramétricas se basó tanto en el número de participantes en cada grupo como en los análisis de normalidad realizados previamente, que indicaban la falta de normalidad en las puntuaciones directas obtenidas. Para determinar si los grupos (control y experimental) eran estadísticamente equivalentes antes de la intervención, se compararon las medias utilizando las puntuaciones pre test (tabla 2). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas, lo que sugiere que los grupos eran estadísticamente equivalentes al inicio de la intervención en las variables medidas.

Para responder a las preguntas de investigación, se compararon las puntuaciones post test de los grupos (tabla 2). Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables estudiadas entre el grupo control y el grupo experimental a favor del grupo experimental. Además, la tabla 2 incluye los tamaños del efecto calculados mediante la *d* de Cohen (Cohen, 1988). Los tamaños del efecto encontrados varían de medianos a grandes. Entre los hallazgos significativos destacan la Calidad de los elementos, tanto al copiar como al recordar la figura de Rey, y la Fluidez semántica en la prueba del EFEN.

Tabla 2

Pruebas no paramétricas de muestras relacionadas e independientes

	Muestras Relacionadas Wilcoxon				Muestras Independientes U de Mann-Whitney			
	Control		Experimental		Pre Control vs Experimental		Post Control vs Experimental	
	p	d	p	d	p	d	p	d
Copia								
Número de elementos	.564	0.04	.070	0.45	.539	0.52	.012	0.59
Posición de los elementos secundarios	.185	0.34	.485	0.23	.647	0.16	.001	0.67
Calidad de los elementos	.001	1.39	.001	1.72	.284	0.23	.002	1.44
Tamaño (proporcionalidad)	.438	0.15	.097	0.07	.469	0.32	.027	0.71
Situación relativa de las 4 figuras principales	.444	0.11	.000	0.28	.751	0.18	.021	0.81
Memoria								
Número de elementos	.014	0.44	.001	1.44	.435	0.2	.035	0.73
Posición de los elementos secundarios	.095	0.44	.000	1.67	.315	0.25	.007	0.86
Calidad de los elementos	.012	0.72	.000	0.28	.691	0.09	.002	1.11
Tamaño (proporcionalidad)	.001	0.06	.005	0.36	.285	0.4	.006	0.97

	Muestras Relacionadas Wilcoxon				Muestras Independientes U de Mann-Whitney			
	Control		Experimental		Pre Control vs Experimental		Post Control vs Experimental	
	p	d	p	d	p	d	p	d
Situación relativa de las 4 figuras principales	.728	0.13	.012	0.77	.810	0.26	.000	1.49
EFEN								
Fluidez fonológica	.489	0.23	.001	1.21	.761	0.08	.003	0.99
Fluidez semántica	.686	0.15	.006	1.07	.741	0.13	.002	1.11

Además de comparar los grupos entre sí, se realizaron comparaciones de medias relacionadas dentro de cada grupo para evaluar su propia evolución interna. Los resultados de estas pruebas se han reportado en la [tabla 2](#).

En el grupo control, se observaron algunos cambios estadísticamente significativos en las variables estudiadas, con tamaños de efecto medianos y, en el caso de la Calidad de los elementos, un tamaño de efecto grande.

En el grupo experimental, se encontraron diferencias estadísticamente significativas tanto en los análisis de las puntuaciones post test con el grupo control como comparando las puntuaciones pre y post test dentro del grupo experimental en todas las variables estudiadas, excepto en el Número de elementos y la Posición de los elementos secundarios. Los tamaños del efecto en las variables con cambios estadísticamente significativos fueron pequeños o medianos. Es importante señalar que estas dos variables, anteriormente mencionadas, no mostraron cambios significativos en ninguno de los dos grupos al compararlos intragrupo. Es por ello por lo que las diferencias estadísticas observadas en este grupo son atribuibles a la intervención realizada excepto en las variables Número de elementos y la Posición de los elementos secundarios en la que las diferencias analizadas podrían deberse a diferencias acumuladas entre los grupos.

Por tanto, como indican los resultados mostrados en la [tabla 2](#), el grupo control muestra mejoras intra-grupo. Estas mejoras son coherentes y atribuibles a varias razones. En primer lugar, a las actividades realizadas en el programa PROA con enseñanza tradicional y herramientas TIC, donde se proporcionó un entorno de aprendizaje estructurado. En segundo lugar, la propia maduración natural de los estudiantes, ya que se llevó a cabo durante un trimestre, tiempo suficiente para que los estudiantes inmigrantes experimenten un crecimiento de su vocabulario de segunda lengua. Y, en tercer lugar, la familiaridad con el test, debido a su repetición, pudo haber facilitado un mejor rendimiento por parte de los estudiantes.

Sin embargo, el grupo experimental donde se implementó el ABJ obtuvo una mejora significativamente mayor tanto intra-grupo, como se refleja en el tamaño del efecto, como inter-grupos, con diferencias estadísticamente significativas en todas las variables evaluadas. Esto sugiere que, además de los factores mencionados previamente, como la maduración y la familiaridad con el test, la aplicación de juegos de mesa y una narrativa gamificada proporcionaron beneficios adicionales y sustanciales.

DISCUSIÓN

La adaptación a un nuevo entorno, un idioma desconocido y una cultura diferente puede ser un proceso complejo y desafiante. La revisión de la literatura previa ofrece una amplia visión de la capacidad del juego en la mejora de procesos relacionados con la lectura ([Berns et al., 2016](#); [Chen et al., 2019](#)). Sin embargo, la investigación sobre su utilización en estudiantes inmigrantes es escasa, a pesar de demostrar resultados significativos a favor de las estrategias lúdicas ([Manzano-León et al., 2022](#)).

Los resultados de este estudio indican, por un lado, el impacto positivo que esta metodología tuvo en la fluencia de los estudiantes inmigrantes. Estos resultados concuerdan con estudios previos sobre el español como lengua extranjera (ELE), que sugieren que el uso de materiales lúdicos permite a los

estudiantes mejorar su comprensión y uso del español de manera lúdica y entretenida (Dixon et al., 2022; Ibrahim, 2017). Reforzando esta idea, Reinhardt y Sykes (2012) destacan que el juego proporciona un contexto rico y dinámico en el que los estudiantes pueden practicar el idioma y beneficiarse de procesos repetitivos de una forma creativa y flexible sin que decaiga la motivación.

Por otro lado, la conexión entre el aprendizaje basado en el juego y el desarrollo de funciones ejecutivas es un aspecto destacado de este estudio. El desarrollo de las funciones ejecutivas, que incluyen habilidades como la planificación, atención y memoria de trabajo, puede ser clave para el rendimiento académico y la adaptación social de los estudiantes. La utilización de juegos de mesa promueve que los estudiantes practiquen estas habilidades de manera natural y motivadora (Sánchez-Montero, 2021). Por ejemplo, durante un juego de mesa, los estudiantes deben planificar su estrategia, tomar decisiones sobre su próximo movimiento, etc. Estas actividades implican una práctica constante de las funciones ejecutivas, ya que los estudiantes deben mantener la atención, recordar las reglas y adaptarse a las nuevas situaciones que surgen durante el juego. Este tipo de aprendizaje activo y lúdico es especialmente efectivo para desarrollar estas habilidades de manera práctica y atractiva (Gibb et al., 2021; Rosas et al., 2019; Yogman et al., 2018).

A pesar de que los resultados sugieren avances prometedores para la aplicación de aprendizaje basado en juego con alumnado en INTARSE, es necesario tener en cuenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el estudio actual se ve restringido por el tamaño relativamente reducido de la muestra. Para futuras investigaciones, sería beneficioso llevar a cabo estudios cuasiexperimentales con muestras más amplias y comparables, permitiendo una mayor generalización de los hallazgos. Otra limitación reside en el método de selección de la muestra, ya que los datos se recolectaron en el entorno natural del aula. Para abordar esta cuestión, futuras investigaciones podrían emplear técnicas de muestreo aleatorias. Por último, el diseño del estudio se basó en pruebas cuantitativas previas y posteriores. En futuras investigaciones sobre este tema sería de interés profundizar cualitativamente en las percepciones de la comunidad educativa acerca de esta metodología, así como evaluar de manera longitudinal el impacto a largo plazo en las variables estudiadas.

CONCLUSIONES

El presente estudio indica que el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) es una herramienta eficaz para desarrollar tanto el vocabulario en español como las funciones ejecutivas en estudiantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE). La intervención, compuesta por seis sesiones de dos horas cada una, demostró que los participantes del grupo experimental obtuvieron mejoras significativas en las pruebas de fluidez verbal, tanto fonológica como semántica, en comparación con el grupo de control.

El estudio también evidenció una mejora notable en las funciones ejecutivas de los estudiantes del grupo experimental. Las habilidades de planificación, organización, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva se vieron significativamente fortalecidas, demostrando el impacto positivo del ABJ en el desarrollo cognitivo integral. La estructura de las actividades y la narrativa de los juegos puede haber contribuido a crear un ambiente de aprendizaje atractivo, fomentando la participación activa y el entusiasmo entre los estudiantes.

El análisis detallado de los resultados mostró que, si bien el grupo control también experimentó mejoras, estas pueden atribuirse principalmente a factores como la maduración natural de los estudiantes, las actividades y enseñanzas regulares en clase, y la familiaridad con el test debido a su repetición. Aunque estos factores han podido afectar al grupo experimental, las mejoras observadas en el grupo experimental fueron significativamente mayores y pueden atribuirse directamente a la implementación de la metodología ABJ, ya que ambos grupos eran equivalentes antes de la intervención y los cambios tanto intra grupo como entre grupo son mayores en el grupo experimental.

En conclusión, el estudio demuestra que el Aprendizaje Basado en Juegos puede ser una metodología de interés para mejorar tanto el vocabulario en español como las funciones ejecutivas en estudiantes inmigrantes en situación de incorporación tardía al sistema educativo. La implementación de programas

similares en otros entornos educativos podría ofrecer una metodología relevante y efectiva para abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes inmigrantes, contribuyendo así a su integración académica y social de manera más eficiente y motivadora.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Hajar Ait-Abdellah-Sefian: Curación de datos; Escritura-borrador original; Investigación; Metodología.

José M. Rodríguez-Ferrer: Análisis formal; Escritura-revisión y edición; Metodología; Software; Supervisión; Validación.

Javier Rodríguez-Moreno: Supervisión; Visualización.

José M. Aguilar-Parra: Supervisión; Visualización.

Ana Manzano-León: Administración del proyecto; Conceptualización; Escritura-revisión y edición; Recursos; Supervisión.

REFERENCIAS

- Ardila, A. (2013). Development of metacognitive and emotional executive functions in children. *Applied Neuropsychology: Child*, 2(2), 82-87. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.748388>
- Berns, A., Isla-Montes, J. L., Palomo-Duarte, M., & Doderó, J. M. (2016). Motivation, students' needs and learning outcomes: a hybrid game-based app for enhanced language learning. *Springer Plus*, 5, 1305. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2971-1>
- Chen, X., Li, X., Cameron Lee, S. Y., & Chu, S. K. W. (2019). Re-examining students' reading experience in a gamified context from a self-determination perspective: A multiple-case study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 55(1), 66-75. <https://doi.org/10.1002/pra2.2018.14505501008>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-25. <http://hdl.handle.net/10125/73464>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Pino-Juste, M., & Vázquez-Varela (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(3), 31-50. <https://doi.org/10.21814/rpe.7749>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoú, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Média Diffusion
- Fernández-Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/educXXI.17494>
- Gatti, B. A. (2005). Habilidades cognitivas y competencias sociales. *Enunciación*, 10(1), 123-132. <https://doi.org/10.14483/22486798.462>; <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/462>
- Gibb, R., Coelho, L., Van-Rootselaar, N. A., Halliwell, C., MacKinnon, M., Plomp, I., & Gonzalez, C. L. R. (2021). Promoting executive function skills in preschoolers using a play-based program. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720225>

- Gil-Vega, J. A. (2020). ¿Es posible un currículo basado en las Funciones Ejecutivas? De la función a la competencia: propuesta de integración de la “competencia ejecutiva” en el aula. *Journal of Neuroeducation*, 1(1) 114-129. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31363>
- Hernández-Rubio, J. A., García-Martínez, S., Olaya-Cuartero, J., & Ferriz, A. (2023). Acropolis: Una propuesta de aprendizaje basado en juegos en Educación Física para una mayor motivación y rendimiento académico. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1). <https://doi.org/10.58727/jshr.88813>
- Ibrahim, K. (2017). The impact of ecological factors on game-based L2 practice and learning. *Foreign Language Annals*, 50(3), 533-546. <https://doi.org/10.1111/flan.12278>
- Iglesias-Martínez, J., & Estrada, C. (2018). ¿Birds of passage? La integración social de la población refugiada en España. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 7(1), 144-167. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.279
- Johann, V. E., & Karbach, J. (2019). Effects of game-based and standard executive control training on cognitive and academic abilities in elementary school children. *Developmental Science*, 23(4), e12866. <https://doi.org/10.1111/desc.12866>
- Kosmidis, M. H., Tsotsi, S., Karambela, O., Takou, E., & Vlahou, C. H. (2011). Cultural factors influencing performance on visuo-perceptual neuropsychological tasks. *Behavioural Neurology*, 23, 245-247. <https://doi.org/10.3233/BEN-2010-0306>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., & Collado-Soler, R. (2023). Juego y procesos lectores del alumnado de secundaria de zonas de necesidad de transformación social. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(1). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1099>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., Campoy, J. M. F., Aguilar-Parra, J. M., & Martínez-Martínez, A. (2022). Juega y aprende: Influencia de la gamificación y aprendizaje basado en juego en los procesos lectores de alumnado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.07.001>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Montes-Miranda, M. M., Flores-Buils, R., & Andrés-Roqueta, C. (2020). Revisión sistemática del efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico. *Ágora de salud*, 7. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2020.7.21>
- Muñoz-Oyarce, M. F., & Almonacid-Fierro, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: una propuesta para el área de la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 162. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.576>
- Nikleva, D. G., & López-García, M. P. (2016). Introducción a la enseñanza del español a inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 31-43. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1003>
- Ojanen, E., Ronimus, M., Ahonen, T., Chansa-Kabali, T., February, P., Jere-Folotiya, J., Kauppinen, K. P., Ketonen, R., Ngorosho, D., Pitkanen, M., Puhakka, S., Sampa, F., Walubita, G., Yalukanda, C., Pugh, K., Richardson, U., Serpell, R., & Lyytinen, H. (2015). GraphoGame - a catalyst for multi-level promotion of literacy in diverse contexts. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00671>
- Plass, J. L., Homer, B. D., & Kinzer, C. C. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1122533>

- Portellano, J. A., Martínez-Arias, R., & Zumárraga, L. (2009). *ENFER. Evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños*. TEA Ediciones.
- Rahman, U., & Saputri, T. (2021). The effect of board game to increase English vocabulary mastery: systematic review. *Konstruktivisme*, 13(1), 13-24. <https://doi.org/10.35457/konstruk.v13i1.1082>
- Ramos, C. A., & Pérez-Salas, C. P. (2015). Relación entre el modelo híbrido de las funciones ejecutivas y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 299-314. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5986>; <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5986>
- Rankin, Y. A., Tibi, S., Kennington, C., & Han, N. (2021). In-game social interactions to facilitate ESL students' morphological awareness, language and literacy skills. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.1145/3474706>
- Reinhardt, J., & Sykes, J.M. (2012). Conceptualizing digital game-mediated L2 learning and pedagogy: Game-enhanced and game-based research and practice. In: H. Reinders (Ed.) *Digital games in language learning and teaching. New language learning and teaching environments*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137005267_3
- Rey, A. (2003). *REY. Test de copia y de reproducción de memoria de figuras geométricas complejas. Manual*. TEA Ediciones.
- Rosas, R., Espinoza, V., Porflitt, F., & Cerić, F. (2019). Executive functions can be improved in preschoolers through systematic playing in educational settings: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02024>
- Sánchez-Montero, M. (2021). *En clase sí se juega: Una guía práctica para crear tus propios juegos en el aula*. Paidós Educación.
- Torres-Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.
- Vita-Barrull, N., Guzmán, N., Estrada-Plana, V., March-Llanes, J., Mayoral, M., & Moya-Higueras, J. (2022). Impact on executive dysfunctions of gamification and nongamification in playing board games in children at risk of social exclusion. *Games for Health Journal*, 2, 46-57. <http://doi.org/10.1089/g4h.2021.0034>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.... & Smith, J. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zou, D., Huang, Y., & Xie, H. (2019). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745>
- Zsiray, B., & Koós, I. (2022). How Rory's Story Cubes can improve the ability of storytelling in writing and speaking. *Education and New Developments*, 1, 193-197. <https://doi.org/10.36315/2022v1end041>

ANEXO 1

Juegos de mesa empleados en el grupo experimental

Nombre y editorial	Tipo de juego y componentes	Descripción	Procesos lectores trabajadas en el juego	Funciones ejecutivas trabajadas en el juego
Carrera de Letras (Editorial Lúdilo)	Competitivo por equipos. Tablero, cartas, fichas, reloj.	En equipos compiten para formar palabras utilizando fichas de letras. Cada equipo selecciona una palabra y mueve las fichas correspondientes en el tablero. El objetivo es ser el primer equipo en mover ocho fichas de letras fuera del tablero.	Identificación de palabras: Los jugadores deben identificar y seleccionar palabras correctas. Reconocimiento de letras: Cada letra usada se mueve en el tablero, promoviendo el reconocimiento visual de letras. Desarrollo de vocabulario: Al formar palabras, los jugadores amplían su vocabulario. Comprensión lectora: Los jugadores deben entender las pistas dadas para seleccionar palabras correctas. Ortografía: El juego refuerza la correcta escritura de palabras.	Memoria de trabajo: Recordar las reglas y las letras disponibles para formar palabras. Planificación: Estrategias para seleccionar las palabras más efectivas y adelantarse a los movimientos del equipo contrario. Flexibilidad cognitiva: Adaptarse a nuevas letras y cambiar de estrategia según las circunstancias del juego. Control inhibitorio: Esperar el turno sin impulsividad. Fluencia: Encontrar palabras que se ajusten a las pistas dadas, lo que mejora la capacidad de generar palabras con fluidez.
Código Secreto (Editorial Devir)	Competitivo por equipos. Cartas y tablero.	Los jugadores se dividen en dos equipos y cada equipo tiene un líder que conoce las ubicaciones de las cartas de su equipo en una cuadrícula de 5x4. El objetivo es que el líder dé pistas en forma de imágenes para que su equipo adivine correctamente todas las cartas asociadas antes que el equipo contrario.	Comprensión visual: Los jugadores deben interpretar imágenes abstractas para comunicar pistas. Asociación de ideas: Relacionar imágenes con conceptos o palabras relevantes. Análisis y síntesis: Descomponer y combinar elementos visuales para entender y crear mensajes.	Atención y memoria de trabajo: Los jugadores deben concentrarse y recordar las imágenes para interpretar pistas precisas. Planificación: Elaborar estrategias para elegir las mejores imágenes que coincidan con las pistas. Flexibilidad cognitiva: Adaptarse a nuevas pistas y cambiar de estrategia según el progreso del juego. Control inhibitorio: Evitar revelar pistas que puedan beneficiar al equipo contrario. Fluencia: Generar y comprender pistas visuales rápidamente.
Dixit (Editorial Asmodée)	Competitivo. Cartas y tablero	Los jugadores usan cartas ilustradas para contar historias. Un jugador actúa como narrador, eligiendo una carta y dando una pista en forma de palabra o frase. Los demás jugadores seleccionan cartas de su mano que coincidan con la pista. Luego, todas las cartas se mezclan y se vota para adivinar cuál es la carta del narrador. El objetivo es ser lo suficientemente imaginativo para que algunos, pero no todos, adivinen correctamente.	Comprensión visual: Interpretar y entender las ilustraciones de las cartas. Inferencia: Hacer suposiciones basadas en las pistas dadas por el narrador. Narración: Crear historias o descripciones imaginativas para las cartas.	Atención: Los jugadores deben estar atentos a las pistas y las cartas. Memoria de trabajo: Recordar las cartas vistas y las pistas dadas. Planificación: Elaborar estrategias para dar y adivinar pistas. Flexibilidad cognitiva: Adaptar el pensamiento a nuevas pistas e interpretaciones. Fluencia: Inventar y comprender descripciones y relatos basados en imágenes.
Ikonikus (Editorial Zacatrus)	Competitivo. Cartas.	Los jugadores usan tarjetas ilustradas con emoticonos para comunicar cómo se sentirían en diversas situaciones propuestas por otros jugadores. Cada ronda, un jugador describe una situación y los demás seleccionan una carta que representa su reacción emocional. El jugador que mejor interprete las emociones de sus compañeros gana la partida.	Narración: Explicar por qué una carta representa una emoción en una situación específica. Comunicación efectiva: Expresar y justificar elecciones de cartas de manera clara.	Atención y memoria de trabajo: Mantenerse concentrado para interpretar correctamente las cartas de emociones y recordar las emociones y situaciones previas discutidas en el juego. Flexibilidad cognitiva: Cambiar de perspectiva para entender cómo otras personas podrían interpretar las emociones. Planificación: Seleccionar la carta de emoción más adecuada para cada situación presentada. Control inhibitorio: Esperar su turno y no elegir cartas impulsivamente. Fluencia: Explicar y justificar las emociones seleccionadas en diversas situaciones.

Nombre y editorial	Tipo de juego y componentes	Descripción	Procesos lectores trabajadas en el juego	Funciones ejecutivas trabajadas en el juego
Monster Kit (Editorial Tranjis Games)	Individual sin competición. Cartas	Los jugadores diseñan sus propios monstruos utilizando diferentes piezas con ayuda de cartas. El objetivo es crear el monstruo más impresionante según las categorías establecidas, como el más fuerte o el más simpático. Puede utilizarse con distintos modos de juego. En este caso, se diseñaban los monstruos con las cartas y los jugadores debían crear historias sobre ellos.	Lectura y escritura inicial (pseudopalabras): El juego incluye componentes que fomentan la lectura y escritura básica. Cada parte del monstruo contiene sílabas para formar el nombre del monstruo.	Atención: Los jugadores deben concentrarse para seleccionar y combinar correctamente las piezas del monstruo. Memoria de trabajo: Recordar las piezas disponibles y los requisitos del monstruo que están creando. Planificación: Diseñar un monstruo siguiendo ciertas pautas o características. Flexibilidad cognitiva: Adaptar el diseño del monstruo en función de las piezas disponibles y las reglas del juego. Fluencia: Describir y explicar las características del monstruo creado.
Taco Gato Cabra Queso Pizza (Editorial Lúdilo)	Competitivo. Cartas	Los jugadores deben deshacerse de sus cartas coincidiendo con la palabra que dicen: "Taco", "Gato", "Cabra", "Queso" o "Pizza". Cuando una carta coincide con la palabra, todos deben poner la mano en el montón central, y el último en hacerlo se lleva todas las cartas. El objetivo es ser el primero en quedarse sin cartas.	Asociación de imágenes y palabras: Relacionar las imágenes de las cartas con las palabras correspondientes.	Atención: Los jugadores deben estar atentos para detectar coincidencias entre las cartas y las palabras. Memoria de trabajo: Recordar las secuencias de palabras y cartas jugadas. Control inhibitorio: Resistir la impulsividad y actuar solo cuando hay coincidencia. Velocidad de procesamiento: Procesar rápidamente la información visual y verbal.