UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

**Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior.**


Autor:

Henry Santiago Cabrera Morocho

Autora:

Bryam Josué Fajardo Lucero

Autor:

María Elena Reino Bermeo

**Azogues - Ecuador**

**Septiembre, 2025**

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

## Trabajo de Titulación

**Modalidad**

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:
Henry Santiago Cabrera Morocho
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Bryam Josué Fajardo Lucero
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
María Elena Reino Bermeo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

| | |
|---|---|
| **Docente Tutora** | Prisila Alexandra Mantilla Crespo |
| **CÓDIGO ORCID** | 0000-0002-6976-4725 |

| | |
|---|---|
| **Docente Cotutor** | |
| **CÓDIGO ORCID** | |

**TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN**

## AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS


### AGRADECIMIENTOS – HENRY SANTIAGO CABRERA MOROCHO

A mi madre Lidia, quien con su tenacidad y entrega ha sido mi soporte. Dedicó gran parte de su vida a lidiar sola con los problemas que se le presentaron, pero nunca dejó de brindarme su apoyo incondicional, empujándome a seguir mis sueños y metas con determinación. Su labor de esfuerzo y perseverancia constituye un claro referente en mi formación personal y académica.

A mi hermana Erika, quien asumió con amor y determinación el rol de madre y padre. Su presencia es sumamente relevante en cada paso de este viaje. Gracias a ella, he podido avanzar con mucha seguridad, superar las dificultades y alcanzar lo que hoy simboliza este logro.

Agradezco a la docente Prisila Mantilla, tutora de este trabajo, por su acompañamiento constante a lo largo de este camino. Su disposición para guiar y apoyar nuestras ideas y pensamientos fue muy significativa para el desarrollo de esta búsqueda.

Agradezco también a los docentes que han hecho parte de mi trayectoria universitaria. Cada uno desde su lugar aportó saberes, miradas y motivaciones que enriquecieron mi forma de entender la educación.

Y, por último, a mis compañeros de tesis, Josué y María Elena, que se han convertido en más que compañeros de trabajo, son amigos. Junto a ellos recorrí este proceso de manera compartida, no solo en lo académico, sino también en lo personal. Con ellos aprendí, crecí y encontré apoyo verdadero en los momentos más exigentes del proceso.

### AGRADECIMIENTOS – BRYAM JOSUE FAJARDO LUCERO

Agradezco con especial amor y gratitud a mi abuelita Cecilia Fajardo, su cariño, sus oraciones silencias y su ejemplo de vida han sido el impulso más grande en mis años de estudio, gracias por siempre estar, por creer en mí y este logro también es tuyo.

Agradezco a mi familia por acompañarme en momentos duros y ser mi sustento emocional y moral, gracias por su confianza y por su motivarme para seguir en adelante.

A mi pareja Michelle Lazo, agradezco por acompañarme con paciencia y comprensión, tus palabras de aliento, tus abrazos en días difíciles hicieron que este camino sea más sencillo de llevar, tu presencia ha sido mi motivación.

A mis compañeros de tesis Henry y Maria Elena que más haya de ser compañeros son unos verdaderos amigos con los cuales enfrentamos todo nuestro camino académico, trabajar junto a ustedes fue una de las mejores experiencias llenas de crecimiento y aprendizaje constante, gracias por su compromiso y por ser parte de este logro.

A mi tutora Prisila Mantilla gracias por su orientación clara y su paciencia a lo largo de este proceso, gracias por su disposición y confianza en este trabajo,

Gracias a todos ustedes por ser parte de este proceso, esta tesis es furto de un esfuerzo compartido y sueños profundos.

**AGRADECIMIENTOS – MARIA ELENA REINO BERMEO**

A mis padres, hermanos y sobrina, Marcia Bermeo, Fabian Reino, Esteban Reino Isabel Reino y Alejandra Reino, agradezco su amor genuino, su apoyo en cada momento y cada una de las palabras de aliento dadas en el transcurso de este proceso, lo cual me ha ayudado a seguir adelante, aun en momentos difíciles que se me han presentado. Gracias por creer en mí, por cada sacrificio desinteresado y cada palabra de aliento, este logro es tanto mío como de ustedes.

A mis docentes, les agradezco por formar parte de mi proceso académico y personal. Su constante dedicación y compromiso han dejado un aprendizaje significativo dentro de mi desarrollo profesional. A través de cada una de sus enseñanzas pude adquirir conocimientos, valores y amor por el camino tomado. Cada clase y cada consejo se convirtieron en oportunidades de crecimiento.

A mi tutora, Prisila Mantilla, agradezco por su apoyo, paciencia y guía durante el proceso de titulación. Su acompañamiento fue esencial para orientar este trabajo y

superar los desafíos que surgieron en el trascurso del mismo. Gracias por confiar en nuestras capacidades y ayudarnos a potenciar cada una de ellas.

A mis compañeros de titulación, Henry y Bryam, agradezco por los momentos compartidos no solo en nuestros trabajos y responsabilidades, sino también en los momentos personales y sociales. Gracias por su apoyo y acompañamiento, juntos pudimos atravesar distintos obstáculos y celebrar cada uno de los logros obtenidos. Este camino fue significativo gracias a ustedes.

**RESUMEN**

El objetivo de esta investigación es fortalecer las estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de funciones ejecutivas como: la memoria de trabajo, la autorregulación emocional, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, con el propósito de facilitar la transición del estudiantado de séptimo grado desde básica media hacia básica superior. Esta investigación parte del reconocimiento de las dificultades que enfrentan los educandos para adaptarse a nuevas demandas académicas y socioemocionales, en contextos donde aún se evidencian limitaciones en la implementación de prácticas docentes que estimulen dichas funciones. El estudio se ejecutó bajo un paradigma socio-crítico con enfoque cualitativo, desarrollado a través del método investigación-acción. Para la recolección y análisis de datos se utilizaron observación participante, entrevistas a directivos, docentes, padres de familia, grupos focales con el estudiantado, diarios de campo y análisis documental, lo que permitió una triangulación sólida de la información. Los hallazgos indicaron que, antes de la intervención, los educandos mostraron limitaciones en habilidades ejecutivas importantes, lo que afecta su adaptación académica y emocional. Tras la implementación de cinco estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer dichas funciones, se evidenció un incremento sustancial en la autonomía, regulación emocional, organización y desempeño escolar del estudiantado, así como incremento en la motivación y disposición para enfrentar el cambio. Se concluye que la integración intencionada de estrategias que fortalecen funciones ejecutivas favorece una transición educativa más efectiva y contribuye al desarrollo integral del alumnado.

**PALABRAS CLAVES:** Funciones ejecutivas, Transición Educativa, Estrategias Pedagógicas.

## ABSTRACT

The objective of this research is to strengthen pedagogical strategies that promote the development of executive functions such as: working memory, emotional self-regulation, inhibitory control and cognitive flexibility, with the purpose of facilitating the transition of seventh grade students from middle school to high school. This research is based on the recognition of the difficulties faced by students to adapt to new academic and socio-emotional demands, in contexts where there are still limitations in the implementation of teaching practices that stimulate these functions. The study was carried out under a socio-critical paradigm with a qualitative approach, developed through the research-action method. For data collection and analysis, participant observation, interviews with directors, teachers, parents, focus groups with students, field diaries and documentary analysis were used, which allowed a solid triangulation of information. The findings indicated that, prior to the intervention, learners showed limitations in important executive skills, which affects their academic and emotional adaptation. After the implementation of five pedagogical strategies aimed at enhancing these functions, there was a substantial increase in the autonomy, emotional regulation, organization and school performance of the students, as well as an increase in motivation and willingness to face change. It is concluded that the intentional integration of strategies that strengthen executive functions favors a more effective educational transition and contributes to the integral development of students.


**KEYWORDS:** Executive Functions, Educational Transition, Pedagogical Strategies.

# ÍNDICE

**1. Introducción**.....12

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**.....14

**2. Planteamiento del problema**.....14

**3. Pregunta de investigación**.....17

**4. Justificación**.....17

**5. Objetivos**.....19

5.1. Objetivo general.....19

5.2. Objetivos específicos.....19

**CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**.....20

**6. Antecedentes**.....20

6.1. Antecedentes Internacionales.....20

6.2. Antecedentes Nacionales.....24

**7. Marco Conceptual**.....27

7.1. Funciones Ejecutivas.....27

7.1.1. Desarrollo de las funciones ejecutivas en la preadolescencia.....28

7.1.2. Funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje.....29

7.1.3. La memoria de trabajo y su impacto en el aprendizaje.....30

7.1.4. La autorregulación emocional y su influencia en el rendimiento académico.....31

7.1.5. Flexibilidad cognitiva y su papel en la resolución de problemas y adaptabilidad escolar 31

7.1.6. Control inhibitorio y su relación con la atención y concentración.....32

7.2. Transición Educativa.....32

7.2.1. Conceptualización de la transición educativa.....33

7.2.2. Desafíos y oportunidades en la transición de básica media a básica superior.....34

7.2.3. Factores que influyen en la transición educativa.....35

7.3. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de funciones ejecutivas.....36

7.3.1. Diseño didáctico.....38

Aplicación contextualizada.....39

7.3.2. Andamiaje instruccional ....40
7.3.3. Aprendizaje cooperativo ....41
7.3.4. Resolución guiada de problemas ....42
7.3.5. Actividades de metacognición en el aula ....42
7.3.6. Aprendizaje basado en retos ....43
**CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO** ....44
**8. Paradigma: Socio-crítico** ....45
8.1. Enfoque: Cualitativo ....46
8.2. Método: Investigación-acción ....47
**9. Técnicas e instrumentos de la investigación** ....50
9.1. Técnica: Observación Participante ....51
9.1.1. Instrumento: Diario de campo ....52
9.2. Técnica: Análisis Documental ....52
9.2.1. Instrumento: Guía de análisis documental ....53
9.3. Técnica: Entrevista ....53
9.3.1. Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada ....54
9.4. Técnica: Grupo Focal ....54
9.4.1. Instrumento: Guía de grupo focal ....55
9.5. Método: Análisis de datos ....55
9.5.1. Matriz de categorización ....56
9.5.2. Red semántica ....58
**CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA** ....60
**10. Sobre nuestra propuesta** ....60
10.1. Fundamentación teórica ....60
10.2. Plan de acción ....61
10.3. Guía de estrategias ....64
10.4. Aplicación de estrategias ....90
**CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y RESULTADOS** ....94
**11. Análisis y resultados de la investigación antes de la implementación de la propuesta** 94

**12. Análisis y resultados de la investigación después de la implementación de la propuesta** .....97
**13. Conclusiones** .....100
**14. Recomendaciones**.....103
**15. Referencias Bibliográficas**.....104
**16. Anexos** .....114

## 1. Introducción

La transición educativa entre niveles escolares es un período importante en la trayectoria personal y académica del estudiantado. Se caracteriza por la aparición de nuevos retos y demandas, que afectan el ámbito académico, el social y el emocional. Por ejemplo, el cambio de básica media a básica superior implica una reconfiguración significativa en las estructuras de aprendizaje, porque se presentan modificaciones en los contenidos curriculares y en las dinámicas de interacción con los docentes y compañeros. El proceso es un desafío para los estudiantes, ya que ellos deben adaptarse a un entorno educativo con mayores exigencias de desempeño, autonomía y autorregulación.

En este sentido, podrían contribuir también las funciones ejecutivas ya que son también imprescindibles para lograr un adecuado funcionamiento de los procesos cognitivos que le permiten al alumno hacer frente a las exigencias académicas, emocionales y sociales que exige la situación escolar. Todas estas funciones hacen referencia a la capacidad de planificar, organizar, regular sus emociones, inhibir respuestas impulsivas, mantener la atención a tareas complejas y por lo tanto guiar apropiadamente en un entorno de aprendizaje cada vez más exigente. Puesto que, sin un desarrollo adecuado de estas capacidades, el alumno puede verse avecinados a graves dificultades que tienen un impacto directo sobre su rendimiento escolar y su adaptación a las nuevas dinámicas del aula y del contexto escolar en general.

En el Ecuador, la transición del nivel de básica media al nivel de básica superior presenta retos específicos que demandan nuevas planificaciones que se adecuen a las necesidades contextuales del alumnado en el ámbito socioafectivo y académico, específicamente en la institución educativa pública en la que se realizó el presente estudio, las dimensiones sociales, culturales y económicas inciden directamente en la educación. El vacío de estrategias claras y fundamentadas para abordar esta transición, pueden incidir en la desmotivación, el bajo rendimiento académico y, en casos más extremos, el abandono escolar. Lo cual no solo afecta la trayectoria educativa del estudiante, sino también a su desempeño en general.

Por lo expuesto, el trabajo de investigación tiene como propuesta unas estrategias didácticas en secuencias didácticas que promueven el desarrollo de funciones ejecutivas, con el fin de fortalecer el tránsito del nivel de básica media al nivel de básica superior. Dichas estrategias surgen en un sentido holístico, inclusivo, que no escapa a las dimensiones académicas, socioemocionales y organizativas del entorno educativo.

No era un propósito meramente mejorar los indicadores de rendimiento académico, sino poder contribuir en la organización de trayectorias educativas coherentes, sostenidas y emocionalmente significativas. El diseño pensado, busca la incorporación de la voz de los estudiantes, de sus percepciones y expectativas frente a este nuevo proceso, y desde allí construir acciones concretas alrededor para fortalecer su integración al nuevo nivel.

Pero, en los procesos de tránsito, el estudiantado asume cambios significativos respecto a la exigencia académica, las relaciones sociales, las expectativas de desempeño y permanencia escolar, así las estrategias basadas en las funciones ejecutivas han buscado ser un punto permanentemente en el rendimiento académico y personal. De entonces, su diseño se justificaba en favor del tránsito de básica media a básica superior; así al considerar dichas funciones ejecutivas como soporte para el diseño de las estrategias se fortalecían competencias de interés para el éxito académico logrando de esta manera un entorno de educación que responde a las demandas que los estudiantes transitan en entornos más formales.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 2. Planteamiento del problema

Investigaciones recientes dentro del ámbito educativo, concuerdan en destacar que el desarrollo de funciones ejecutivas en los aprendices constituye un componente importante para afrontar con éxito los desafíos cognitivos y socioemocionales que surgen a lo largo de la trayectoria escolar, específicamente en momentos de transición entre niveles.

Según Herreras (2014), las funciones ejecutivas comprenden un entramado de procesos mentales que posibilitan la autorregulación del comportamiento, la planificación, el control atencional y la flexibilidad cognitiva, los cuales inciden directamente en el desempeño escolar. De este modo, la literatura indica que las dificultades en el desarrollo de dichas funciones pueden generar obstáculos durante los períodos de tránsito educativa, como el paso de Educación General Básica Media a la Básica Superior (Yamila et al., 2020, Ramírez, 2023).

La transición entre subniveles no solo involucra un cambio estructural en la organización del sistema educativo, sino que también conlleva la reformulación de las exigencias cognitivas, la complejidad de las tareas escolares y las diversas dinámicas relacionales dentro del aula. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) instaura, mediante el Currículo Nacional, una serie de destrezas que deben lograrse progresivamente a lo largo de la escolarización obligatoria.

Sin embargo, el propio diseño curricular considera la necesidad de fortalecer los procesos de adaptación del estudiantado frente a las nuevas exigencias de la Básica Superior, en donde se espera un mayor grado de autonomía, responsabilidad y capacidad para gestionar el propio aprendizaje. Así, el cumplimiento de estos objetivos está mediado por el desarrollo apropiado de habilidades que permiten una transición armónica entre niveles y eviten fracturas en la trayectoria educativa.

En cuanto al rendimiento escolar en el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019), suscitado por la UNESCO, ha demostrado limitaciones constantes en áreas como Lengua y Matemáticas durante el tramo de cuarto a

séptimo año de Educación Básica. Esta situación manifiesta dificultades no solo en lo académico, sino también en el desarrollo de habilidades cognitivas que el alumnado requiere para enfrentar los desafíos de los niveles educativos superiores.

En el caso de Ecuador, los puntajes obtenidos se encuentran por debajo del promedio regional, lo cual sugiere posibles obstáculos en procesos como la: planificación, el control inhibitorio y la regulación emocional, funciones que resultan necesarias para la adaptación a nuevas exigencias escolares. Tales resultados invitan a revisar las prácticas pedagógicas, así como las estrategias institucionales que buscan acompañar de forma efectiva los procesos de transición educativa, considerado que estas funciones ejecutivas no solo impactan el aprendizaje en campos como la comprensión lectora o resolución de problemas matemáticos, si no que influyen en el desempeño escolar en general.

Esta situación, ha sido constatada a través de la observación participante como producto de las prácticas preprofesionales efectuadas durante el período lectivo 2024-2025, en una institución educativa pública del cantón Cuenca. La práctica preprofesional se desarrolló en el Séptimo Año de Educación General Básica, los participantes fueron 1 docente, 32 estudiantes: 17 hombres y 15 mujeres, provenientes de hogares con nivel socioeconómico medio-bajo. A lo largo de la observación, se evidenció que el grupo muestra disposición hacia el aprendizaje, especialmente cuando las actividades incorporan elementos lúdicos o dinámicas. Sin embargo, en la rutina diaria del aula se detectó dificultades relacionadas con el seguimiento de instrucciones, administración del tiempo al realizar tareas y la atención sostenida durante actividades prolongadas.

Los registros de los diarios de campo revelaron que, en contextos que exigen planificación previa, como la resolución de problemas o la organización de materiales para actividades complejas, gran parte del alumnado presenta respuestas impulsivas, dependencia del docente y poca iniciativa para secuenciar acciones por sí mismos. Estas manifestaciones se asocian a un desarrollo incipiente de funciones como la autorregulación, la memoria de trabajo y la inhibición. Aunque existen momentos con interés genuino por aprender, especialmente en entornos

colaborativos, la ausencia de herramientas cognitivas autorreguladas compromete el nivel de autonomía que se espera en el siguiente subnivel.

En relación con la dinámica pedagógica del docente titular, se observa una secuencia estructurada en la que se introduce el tema de clase mediante la proyección de un video, seguido de una ronda de preguntas para activar conocimientos previos y fomentar la participación. Posteriormente, se desarrolla una breve explicación del contenido y se concluye con actividades individuales o grupales vinculadas al tema abordado. Esta metodología se enmarca dentro de un enfoque expositivo-participativo, en el que se intenta generar interés a través de estímulos visuales y la interacción oral.

Si bien estas prácticas promueven la comprensión de los contenidos y el diálogo en el aula, no siempre se orientan hacia el desarrollo de habilidades y competencias que fortalezcan el aumento de funciones ejecutivas incluyendo la planificación, la toma de decisiones, la reflexión metacognitiva o la resolución de problemas. La falta de actividades intencionadas que estimulen estos procesos limita el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentar las nuevas exigencias de la Básica Superior.

En el desarrollo de la clase, se evidencio que dentro de cada área se maneja una forma distinta de llegar a los conceptos en cada una de las sesiones. En el área de matemáticas el docente comúnmente opta por usar un enfoque más activo, esto ya que va combinando la aplicación de ejercicios junto a la explicación continua paso a paso, posterior a esto realiza actividades grupales o lecciones con un tiempo límite, y para concluir comúnmente realizan una revisión en conjunto con el estudiantado.

Por otra parte, en las áreas como Ciencias Naturales y Estudios Sociales se guía estrictamente en el libro del Ministerio de Educación, sin incorporar adicionalmente recursos ni estrategias, esto marca una limitación muy evidente ante el desarrollo de funciones ejecutivas, ya que no se promueve el control de impulsos, la autorregulación emocional, la flexibilidad mental, la memoria de trabajo, junto con otras que serían significativas en su proceso de transición educativa.

Estos hallazgos se alinean con los planteamientos de Ponce (2023), quien sostiene que la ausencia de una intervención sistemática en el refuerzo de las

funciones ejecutivas puede afectar negativamente tanto el desempeño académico como las habilidades sociales, especialmente en contextos donde las demandas cognitivas son más altas y los procesos pedagógicos no se ajustan a las características del desarrollo infantil. Así mismo, el tránsito de nivel educativo exige una reorganización de las rutinas escolares y de las expectativas institucionales, lo cual requiere un acompañamiento intencionado que permita al alumnado desarrollar herramientas cognitivas y emocionales para afrontar dicha transformación con éxito (Rodríguez, 2016; Gómez, Rivas y Lobos, 2021; Rodorigo, 2022).

Ante esta realidad observada, se plantea la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que incorporen mejora de funciones ejecutivas como parte del proceso educativo. Este diseño, debe responder a las características del estudiantado en transición, para fortalecer su autonomía, autorregulación y capacidad de adaptación. En este contexto, la presente investigación se guía por la siguiente pregunta orientadora:

## 3. Pregunta de investigación

¿De qué manera las estrategias pedagógicas pueden fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior?

## 4. Justificación

La transición entre subniveles educativos, particularmente entre la Educación General Básica Media y la Básica Superior, ha sido escasamente problematizado, a pesar de que implica un proceso complejo de reorganización de las dinámicas cognitivas y relacionales del estudiantado. Si bien la normativa educativa ecuatoriana plantea una continuidad entre subniveles, en la práctica se evidencian rupturas pedagógicas que no siempre consideran las condiciones internas del sujeto que aprende.

Este desfase se vuelve especialmente notorio en el séptimo año de EGB, etapa que representa el punto de articulación entre dos estructuras académicas y organizativas distintas. En el presente estudio se justifica en la necesidad de intervenir en ese tramo formativo, no desde un enfoque tradicional basado únicamente en contenidos, sino desde la activación de procesos cognitivos

superiores que permitan a los educandos asumir con mayor solvencia su rol dentro de una nueva dinámica escolar.

Diversos estudios en el campo de la psicología del desarrollo y la neurociencia aplicada a la educación han demostrado que las funciones ejecutivas cumplen un rol protagónico en la autorregulación, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el control del comportamiento en contextos escolares (Mejía, 2017; Jiménez y Punina, 2021; Torres, 2024). Pese a ello, en las prácticas pedagógicas cotidianas aún persiste una débil incorporación de este enfoque, lo que limita la posibilidad de acompañar al estudiantado en el fortalecimiento de su autonomía y de sus capacidades metacognitivas.

Esta investigación, por tanto, se orienta a cubrir ese vacío mediante el diseño y validación de estrategias contextualizadas que promuevan el desarrollo de funciones ejecutivas, con el objetivo de facilitar una transición más sostenida y reflexiva hacia la Básica Superior. Esta propuesta no se reduce a su aporte metodológico, sino que se extiende hacia la construcción de una cultura escolar que comprenda el cambio de nivel como una oportunidad para el desarrollo integral, y no como un simple paso administrativo.

Desde esta mirada, la transición educativa ha de ir seguida de acciones intencionadas que se hagan eco de las propias singularidades de los procesos cognitivas y socioemocionales que se implementan en esta transición. De la misma manera que Sanchéz (2024), señala una transición positiva entre niveles implica establecer una coordinación institucional donde se ha de tener en cuenta las habilidades previas que traiga el estudiante y las nuevas exigencias que plantea el medio. Desde esta perspectiva, se comprende que el enfoque que se promueve puede modificar prácticas docentes y las dinámicas institucionales en el sentido de promover estrategias que conecten lo pedagógico con lo psicológico, lo individual con lo colectivo y lo inmediato con lo propositivo.

Por lo que, esta investigación se centra en una dimensión social concreta que permite mejorar competencias útiles para fortalecer la permanencia escolar, aumenta la equidad en los aprendizajes, disminuye las brechas en el interior del sistema educativo. Al poner énfasis en el desarrollo de funciones ejecutivas como

camino para facilitar la transición, se apuesta por un enfoque que sea preventivo y formativo el cual pueda ser replicado y adecuado en otros contextos educativos similares.

Además de favorecer directamente a los estudiantes, esta propuesta también simboliza un recurso valioso para docentes, autoridades y familias, al ofrecer referentes teóricos y metodológicos para considerar nuevos mecanismos de acompañamiento entre niveles. Así, se pretende contribuir a la construcción de una experiencia escolar que sea coherente, inclusiva y orientada al desarrollo de aprendizajes sostenibles.

## 5. Objetivos

### 5.1. Objetivo general

Proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan las funciones ejecutivas para favorecer la transición de básica media a básica superior.

### 5.2. Objetivos específicos

- Identificar las funciones ejecutivas ( memoria de trabajo**,** control inhibitorio, flexibilidad cognitiva**,** autorregulación emocional) presentes en las dinámicas escolares de los estudiantes del séptimo grado de la Escuela pública.

- Interpretar las interacciones, que emergen en la vida cotidiana entre los actores educativos desde la visión de las funciones ejecutivas.

- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de funciones ejecutivas en el séptimo grado de la institución educativa pública de la Zona 6.

- Aplicar la propuesta didáctica orientada al desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes de séptimo grado, con el fin de favorecer su transición del subnivel de básica media al subnivel de básica superior.

- Evaluar la implementación de la propuesta sobre las estrategias para el desarrollo de funciones ejecutivas que favorezcan la transición del subnivel media al subnivel superior.

# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

## MARCO TEÓRICO

El presente apartado, exhibe los fundamentos teóricos que orientan la investigación, centrados en el análisis de funciones ejecutivas, la transición educativa y las estrategias pedagógicas que incurren en este proceso, Se desarrolla una revisión de teorías y conceptos que permiten vislumbrar la transición del estudiantado de básica media a básica superior considerando las dimensiones cognitivas, socioemocionales y contextuales implicadas. Este recorrido teórico sostiene la propuesta de estrategias orientadas al desarrollo de funciones ejecutivas, con el objetivo de favorecer una transición educativa más coherente con las necesidades del estudiantado.

### 6. Antecedentes

En este apartado, se exteriorizan investigaciones relevantes, tanto a escala internacional como nacional que aborden el desarrollo de funciones ejecutivas en el ámbito educativo, así como las implicaciones pedagógicas y socioemocionales de la transición entre subniveles educativos. La revisión de estos antecedentes permite establecer un marco contextual y analítico que fundamenta la necesidad de estrategias orientadas a facilitar la transición, considerando la parte cognitiva, afectiva y relacional que enfrentan los estudiantes al pasar de la Educación General Básica Media a la Básica Superior.

#### 6.1. Antecedentes Internacionales

En España, Huertos (2024) en su Trabajo de Fin de Máster el cual fue desarrollado en la Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Palencia, titulado: “La transición de educación primaria a secundaria: desafíos y estrategias para una adaptación exitosa”, tuvo como objetivo general estudiar las experiencias, necesidades y percepciones de los distintos sujetos involucrados en el proceso de transición educativa. La investigación se sustentó teóricamente en una perspectiva multidimensional del desarrollo adolescente, considerando factores biológicos, sociales y emocionales, así como el rol del profesorado de servicios a la comunidad.

Todo esto desde un enfoque cualitativo, en donde se empleó la entrevista como técnica principal para recoger la información, contando con la participación de estudiantes, familias, tutores, orientadores y profesionales del ámbito socioeducativo.

Los hallazgos indicaron que los programas de acogida y orientación favorecen la adaptación del estudiantado, siempre que respondan a sus necesidades reales y cuenten con la cooperación activa de la comunidad educativa. Este antecedente se considera pertinente, debido a su proximidad temática con la presente investigación, al abordar directamente las estrategias implementadas para fortalecer la transición de un nivel educativo a otro y al identificar la influencia del acompañamiento institucional en dicho proceso.

En sintonía con lo anterior, Peñaloza Espinoza (2022) en su investigación doctoral realizada en la Universidad de Chile titulada: “Transiciones de adolescentes rurales en contextos socioeducativos”. Tuvo como objetivo general, entender las vivencias de jóvenes rurales en momentos de transición de séptimo a octavo, contrastando ambas situaciones socioeducativas, la previa y la posterior a la transición. Teóricamente se fundamenta en las perspectivas del individuo con su entorno y quienes lo rodean. Metodológicamente se utilizó un enfoque biográfico, en el cual se exhiben los análisis de entrevistas elaboradas a 8 adolescentes de once a trece años de una localidad rural.

En el diseño longitudinal y entrevistas en profundidad, se revelan las complejidades, desafíos, y expectativas que enfrentan y asumen los estudiantes en sus entornos y relaciones. Los resultados enfatizan la importancia de considerar los contextos específicos y las experiencias individuales al analizar estas transiciones, destacando la necesidad de políticas educativas más sensibles a las realidades rurales. Este antecedente se toma para comprender cómo las transiciones socioeducativas impactan el desarrollo de los adolescentes y sus trayectorias educativas.

En Colombia, Novoa y Romero (2021) en su investigación de maestría realizada en la Universidad Cooperativa de Colombia titulada “Fortalecimiento de la autoestima y las habilidades sociales de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa San José para el mejoramiento de la convivencia escolar”, tuvo como objetivo general fortalecer las habilidades sociales y el autoestima en estudiantes de séptimo año mediante una intervención educativa estructurada basándose en el aprendizaje cooperativo e integrado, en el cual participaron las familias para contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar. Metodológicamente el estudio tuvo un enfoque cualitativo usando la metodología de investigación acción.

Se definieron dos categorías de análisis: autoestima, evaluada mediante la Escala de Autoestima y habilidades sociales; medidas por medio de un cuestionario. Estas categorías se deben evaluar antes y después de implementar la propuesta, el proceso se complementó con un seguimiento cualitativo a través de un diario de campo. Los hallazgos mostraron un aumento significativo en la autoestima de los estudiantes, ubicándose al 90% en la categoría alta y al 10% en la categoría media tras la intervención. Asimismo, se evidencia que los estudiantes desarrollaron habilidades sociales que favorecen una convivencia escolar armónica. Como conclusión, se destacó la importancia de la intervención familiar en la preparación de la autoestima y habilidades sociales de los estudiantes. Este antecedente se tomó por la relevancia del abordaje de la autoestima y las destrezas sociales como factores esenciales para el progreso integral de los alumnos.

En Perú Cayllahua (2021), presentó su tesis doctoral en la Universidad Nacional de Huancavelica titulada: “Expectativas estudiantiles y nivel de satisfacción con la calidad educativa de la universidad de Huancavelica”. El objetivo general fue establecer la relación entre las perspectivas del alumnado y el nivel de complacencia con la excelencia educativa de esta institución, esto considerando a los estudiantes que ingresaron en el año 2019. Metodológicamente, el estudio se desenvolvió con enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de tipo descriptivo- correlacional. Como instrumento se manejó un cuestionario SERVQUAL modificado y validado por expertos.

La muestra estuvo constituida por 274 estudiantes de ambos sexos seleccionados en una población de 952. Los resultados dieron a conocer una insatisfacción generalizada con la calidad educativa, por lo que no hay una relación reveladora entre las esperanzas educativas y el nivel de satisfacción con la eficiencia pedagógica ofrecida. Este antecedente se tomó en cuenta por su relevancia en el análisis de la percepción estudiantil sobre la calidad educativa, así como por el rigor metodológico utilizado, que incluye técnicas de validación y análisis estadístico.

En Argentina, Spivak (2021) en su tesis de maestría realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede académica Argentina titulada: “Las expectativas de los estudiantes en su transición hacia la escuela secundaria. Un estudio de caso en una escuela privada comunitaria de la Ciudad de Buenos Aires”. Tuvo como

objetivo indagar las expectativas y percepciones de alumnos durante su paso de la escuela primaria a la secundaria. Teóricamente se fundamentó sobre la transición escolar como un proceso educativo, social y subjetivo.

Su recorrido metodológico se basó en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo en el cual se analizó cómo los estudiantes perciben y experimentan la transición en un contexto educativo. Entre los hallazgos se pudo identificar que la transición escolar es un paso complejo que involucra la adaptación de nuevas pautas y formatos educativos, donde se da una vinculación de la infancia con el inicio de la adolescencia. Este antecedente es relevante por el planteamiento de las experiencias y dinámicas asociadas a la transición escolar donde a su vez se consideran sus particularidades culturales y sociales de los estudiantes.

En Colombia, Díaz Pacheco et al (2020) en su trabajo de grado elaborada en la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación titulada: “Alineación pedagógica entre el currículo y los ambientes educativos: un desafío de las transiciones educativas de los niños del grado preescolar al grado primero”. Tuvo como objetivo reconocer el estado actual de la alineación educativa entre los entornos escolares y el currículo del grado. Teóricamente se fundamentó en los ambientes educativos y en la educación educativa pública.

En lo metodológico se implementó un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso fonográfico, mediante esto las autoras buscaron explorar los sentidos que los niños, las familias y docentes usan en el proceso de tránsito educativo. Para la recopilación de datos se usó entrevistas semiestructuradas, observación participante y revisión documental. Los hallazgos destacaron la importancia de entender las transiciones educativas como una interacción continua entre diversos ambientes.

Como conclusión, se recomendaron estrategias para favorecer la alineación pedagógica entre los entornos educativos. Este antecedente se toma por su análisis de vinculación didáctica entre el currículo y los ambientes educativos, abordando la transición desde una perspectiva integral que involucra tanto los espacios como las prácticas escolares. También, se destaca la importancia de comprender como estas transiciones afectan el desarrollo de los niños, los roles de los docentes y la interacción con las familias en un contexto de educación pública.

### 6.2. Antecedentes Nacionales

En Ecuador, Villegas (2021), en su trabajo de titulación presentado en la Universidad Técnica de Ambato, titulado “Importancia de las actividades didácticas en el desarrollo de las funciones ejecutivas en los niños de educación inicial”, esbozó como objetivo describir las actividades aplicadas en el nivel inicial e identificar las funciones ejecutivas que se desarrollan a través de ellas, reconociendo su incidencia en el proceso educativo. La autora se apoyó teóricamente en el vínculo que existe entre el juego didáctico y las habilidades ejecutivas como: el control emocional, la toma de decisiones y la organización de acciones. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un rumbo cualitativo, de tipo no experimental y de diseño transversal.

La recolección de información se realizó mediante entrevistas dirigidas a docentes y la observación no participativa de actividades en el aula, con una muestra de 30 estudiantes y 4 docentes de la Unidad Educativa Naciones Unidas. Los resultados evidenciaron que el uso de actividades didácticas promueve el perfeccionamiento de funciones ejecutivas básicas como la autorregulación emocional, la resolución de problemas y la organización de ideas. Se concluye que es necesario incluir dichas estrategias en la planificación académica para fortalecer el desempeño académico, social y emocional del estudiantado. Este antecedente se considera pertinente por su relación con la categoría de funciones ejecutivas y por abordar el progreso de habilidades cognitivas a partir de prácticas pedagógicas concretas.

Asimismo, en Quito, Aparicio (2021), en su trabajo de titulación desarrollado en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, presentó el estudio titulado “El juego cognitivo: estrategia neuropedagógica en el aula para mejorar la atención de niños entre once y doce años”, cuyo propósito es analizar la aportación del juego cognitivo en la mejora de la atención en escolares de Educación Básica. La investigación se fundamentó en aportes de la neuropedagogía, abordando el papel de las funciones cerebrales en el aprendizaje y su correspondencia con el desarrollo de habilidades ejecutivas, especialmente la atención sostenida, selectiva y el control inhibitorio.

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, de diseño cuasiexperimental, usando un pretest y postest en dos grupos: experimental (22 estudiantes) y control (19 estudiantes), todos con edades comprendidas entre once y doce años. La intervención consistió en

la aplicación sistemática de juegos cognitivos dirigidos a estimular el control atencional y la concentración. Los resultados expusieron una mejora en las puntuaciones del grupo experimental respecto a la atención selectiva y sostenida, aunque los análisis estadísticos no arrojaron diferencias significativas. A pesar de ello, el estudio permitió evidenciar el potencial del juego como estrategia para activar funciones ejecutivas. Este antecedente se considera relevante por su aporte en el análisis de estrategias didácticas centradas en el fortalecimiento de funciones ejecutivas, así como por su relación con el desarrollo cognitivo en contextos escolares.

Por otro lado, en la Universidad Nacional de Loja, Paredes (2021) desarrolló el trabajo titulado “Estimulación cognitiva para mejorar las funciones ejecutivas en los niños de sexto grado paralelo A, de la Unidad Educativa Marieta de Veintimilla, periodo 2020-2021”. La finalidad de esta investigación fue implementar guías de motivación cognitiva como estrategia de mediación para fortalecer las funciones ejecutivas en el aula. El estudio se sustentó en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y cuasiexperimental con corte transversal. Participaron diez estudiantes y tres docentes, utilizando como técnicas la encuesta y la aplicación del test ENFEN.

Los resultados obtenidos permitieron identificar que, si bien algunos docentes aplicaban actividades de estimulación cognitiva, estas no estaban dirigidas específicamente al fortalecimiento de funciones como la atención o la memoria verbal. Tras la implementación de la propuesta, se observó una mejora significativa en las funciones ejecutivas evaluadas mediante el contraste entre los resultados del pretest y post-test, evidenciando avances en lenguaje expresivo, memoria verbal, atención y concentración. Este antecedente se discurre relevante por su coincidencia temática en el abordaje de las funciones ejecutivas desde una intervención pedagógica estructurada, y propone que el diseño de estrategias adecuadas puede incidir positivamente en el rendimiento estudiantil.

En la Universidad Central del Ecuador, Jiménez y Punina (2012) realizaron el trabajo de titulación “Importancia de las funciones ejecutivas en el aprendizaje de niños y niñas de 3 a 9 años”. El estudio se centró en establecer la relevancia de las funciones ejecutivas en el desarrollo del aprendizaje durante la infancia, considerando su rol en los procesos cognitivos de orden superior. El estudio se apoyó en diferentes modelos

teóricos del Control ejecutivo y el Modelo Holárquico, con un enfoque neuropsicológico y neurocognitivo, con una metodología documental basada en el análisis de fuentes bibliográficas, videográficas y digitales.

En las conclusiones destacadas, se demostró que el fortalecer las funciones ejecutivas potencia la capacidad del alumnado para adquirir nuevos conocimientos, al tiempo que el proceso de aprendizaje ayuda al desarrollo de estas funciones. Este antecedente es importante, ya que proporciona fundamentos teóricos sobre la correspondencia entre el funcionamiento ejecutivo y el rendimiento académico, el cual permite comprender las exigencias cognitivas que los estudiantes enfrentan durante esta transición entre niveles.

En Alvarado y Jucla (2022), en su investigación titulada “Estrategias didácticas activas y recursos mixtos para reforzar aprendizajes en alumnos de tercer grado en transición a cuarto grado de la UEIB ‘Provincia del Chimborazo’ durante la pandemia COVID-19”, desarrollada como Trabajo de Integración Curricular en la Universidad Nacional de Educación, la cual tiene como objetivo general aplicar estrategias didácticas activas combinadas con recursos mixtos para mejorar el aprendizaje es estudiantes en procesos de transición entre grados.

La metodología cualitativa incluyó observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales para poder recopilar experiencias pedagógicas durante la pandemia. Los hallazgos mostraron que al usar estrategias didácticas activas se facilita la continuidad educativa en un contexto marcado por diversas dificultades tecnológicas y económicas. Este estudio destaca la importancia que tiene el combinar recursos virtuales y presenciales para promover aprendizajes significativos en transiciones escolares.

Los antecedentes revisados justifican la necesidad de comprender el rol que tienen las funciones ejecutivas en el proceso educativo, específicamente en la transición entre niveles escolares. Las indagaciones que hemos analizado a nivel nacional e internacional confirman que reforzar habilidades por ejemplo la memoria de trabajo, la autorregulación emocional, la atención o la flexibilidad cognitiva es determinante para hacer frente a los retos académicos y sociales que conlleva la transición y la importancia

de estrategias pedagógicas que fomenten la progresiva construcción de las funciones ejecutivas desde la perspectiva contextual y la perspectiva didáctica.

## 7. Marco Conceptual

### 7.1. Funciones Ejecutivas

En el contexto educativo ecuatoriano actual, el currículo prioriza el desarrollo de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, entendidas como desempeños integrales que articulan conocimientos, habilidades y actitudes para desenvolverse de manera eficaz en distintos contextos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Sin embargo, tales competencias no se adquieren de manera aislada, sino que requieren de procesos cognitivos de autorregulación, planificación y control, es decir, de las funciones ejecutivas que sustentan el aprendizaje autónomo y estratégico.

Las funciones ejecutivas, entendidas como procesos cognitivos de alto nivel, determinan, guían y controlan la conducta orientada hacia metas. Blair y Ursache (2011), consideran que las funciones ejecutivas poseen similitudes que deben ser consideradas, también las especificidades deben ser enfatizadas. Las funciones ejecutivas guardan relación con la inhibición de respuestas automáticas y cuando debe programar acciones, mientras que la autorregulación se refiere más bien a la gestión de emociones. A este respecto, Rolly y Downey (2019) hacen hincapié en la diferenciación de ambos conceptos y comentan que la autorregulación es un constructo más amplio que incluye componentes afectivos y motivacionales, añadiendo a los procesos ejecutivos los procesos y sistemas involucrados en la autorregulación.

Desde una perspectiva evolutiva, Robledo et al. (2023), coinciden en que las funciones ejecutivas no se construyen de un modo lineal y homogéneo, sino que son el resultado de complejas interacciones entre los factores y los momentos de maduración, así como mediante las experiencias proporcionadas por el entorno. Los autores citan que las funciones ejecutivas comienzan a organizarse de una forma más rigurosa en la infancia media y se van poniendo a punto durante la etapa escolar para acabar arraigadas y estandarizadas en la adolescencia; perfeccionándose en la adultez. Es especialmente necesario en el contexto escolar, donde el incremento de las demandas académicas requiere necesariamente un incremento de las funciones ejecutivas.

La neuropsicología del desarrollo expone que las funciones ejecutivas funcionan integradas y de manera sinérgica, permite la organización de diferentes procesos. En este sentido, según Nasi (2021), las funciones ejecutivas se conceptualizan como una combinación de habilidades cognitivas elevadas que engloban capacidades básicas como la atención, la memoria o habilidades motoras las cuales orientan la conducta hacia el objetivo de una meta. Comprender, por tanto, el papel que ejercen las funciones ejecutivas, sería, por una parte, evaluar el rendimiento académico tradicional, pero también lo sería evaluar cómo el alumnado debe organizar su actividad mental, regular su conducta frente a la exigencia de grupos o situaciones sociales cambiantes y responder a las exigencias del proceso propio que exige el aprendizaje.

En definitiva, las funciones ejecutivas pueden ser vistas como un tipo de sistema cognitivo elevado que conecta diversos tipos de habilidades orientadas al control voluntario de la conducta y el logro de objetivos en contextos cambiantes. Su papel regulador permite que la persona mantenga el objetivo de atención, adapte las respuestas ante lo cambiante, sea capaz de planificar una acción en función de los objetivos propuestos, todo ello mediante la unión de procedimientos como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva o la autorregulación emocional.

Tales funciones emergen como resultado de la interacción que se establece entre las funciones ejecutivas y el desarrollo neurológico en ciertos contextos educativos, de afecto y sociales por los que transita el sujeto. Es un análisis y una reflexión que cobra especial relevancia en contextos de transición, por ejemplo, al pasar de un nivel escolar al siguiente, donde el alumnado al que se le presentan nuevas exigencias académicas y sociales demanda un uso más autónomo, estratégico y reflexivo de sus propios recursos cognitivos y emocionales.

### 7.1.1. Desarrollo de las funciones ejecutivas en la preadolescencia

Durante la etapa de la preadolescencia las funciones ejecutivas progresan de forma muy destacada, que a los procesos madurativos del sistema nervioso central como a la influencia de factores contextuales. Según Best y Miller (2010), esta etapa del desarrollo se caracteriza por mejoras progresivas en el control inhibitorio, la planificación, la toma de decisiones y la flexibilidad cognitiva, habilidades que encuentran su base en la maduración del lóbulo prefrontal. Esta región cerebral, asociada a la regulación de la

conducta y al procesamiento de tareas complejas, continúa desarrollándose hasta bien entrada la adultez, lo que explica por qué las funciones ejecutivas aún se hallan en expansión durante la preadolescencia.

Esta evolución, no ocurre de manera uniforme en todos los individuos, ya que está condicionado por variables como las experiencias escolares, las interacciones sociales, y las oportunidades que el entorno ofrece para el ejercicio de la autorregulación y la resolución de problemas. Por ello, entender cómo evolucionan las funciones ejecutivas en esta etapa permite no solo comprender las dificultades que pueden surgir en el ámbito escolar, sino también identificar momentos propicios para su fortalecimiento desde la práctica pedagógica.

### 7.1.2. Funciones ejecutivas y su relación con el aprendizaje

La relación entre funciones ejecutivas y aprendizaje, se refleja en la capacidad del estudiantado para enfrentar las demandas académicas. Da Silva (2018) observó que las variaciones en las habilidades de planificación están vinculadas con diferencias en la capacidad para resolver problemas matemáticos, y esta relación se ve mediada, por la conexión entre la planificación y la comprensión lectora.

Por otro lado, Monasterio y Bausela Herreras (2019) manifiestan que la memoria de trabajo no sólo retiene información de forma temporal, sino que también manipula y transforma datos, lo que permite la vinculación de nueva información con el conocimiento previamente adquirido. Este proceso, implica a la corteza prefrontal, la cual es parte fundamental de los procesos ejecutivos. Al mismo tiempo, la flexibilidad cognitiva, es entendida como la habilidad que ajusta nuevas estrategias y respuestas frente a distintos problemas, lo que favorece el aprendizaje, ya que permite al aprendiz adaptarse a diversos contenidos y desafíos académicos (Bernal et al., 2024).

En este entramado, Ortiz y Robles (2024), explican que, al transitar por escenarios escolares más exigentes, los alumnos deben enfrentarse a situaciones nuevas que demandan un uso más elaborado de habilidades ejecutivas, como el planificar actividades, monitorear su propio aprendizaje o adaptarse a tareas que no siempre tienen instrucciones precisas. Algunas tareas, pueden ser factibles, como crear organizadores de información conocidos previamente; otras poseen como noción el

poder gestionar cómo se desarrollan las prácticas grupales u otras pueden tener como fin resolver problemas con un trabajo cognitivo elevado.

Dentro de este proceso, las funciones ejecutivas, funcionan como mediadoras entre las demandas académicas y las respuestas del aprendiz. Al respecto, Merino (2023), está de acuerdo en que en esta fase se consolidan las habilidades para regular tanto el comportamiento como las emociones, con el fin de favorecer la adaptación a los diferentes entornos sociales y educativos. Desde esta lectura, las funciones ejecutivas pueden ser concebidas como un conjunto de habilidades que articulan los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, más allá de ser el conocimiento de contenidos.

Su comportamiento permite al aprendiz regular su comportamiento, esté atento a la información relevante y tome decisiones ante situaciones difíciles. En el marco de esta investigación, se entienden como un andamiaje que fomenta la independencia, la adaptación a los futuros nuevos requerimientos académicos y el buen uso de los recursos mentales, lo que lleva a un rendimiento escolar coherente con lo que exige el propio sistema educativo.

### 7.1.3. La memoria de trabajo y su impacto en el aprendizaje

La memoria de trabajo constituye una función ejecutiva que no solo permite 'retener' información durante cortos intervalos de tiempo, sino que permite también manipularla y reorganizarla de tal modo que permite resolver tareas cognitivas complejas. Godínez (2024) sostiene que la memoria de trabajo implica una interrelación entre la atención y la memoria a corto plazo, en la cual primero se codifica la información y, después se sostiene con atención de manera activa durante un limitado periodo de tiempo. Esta capacidad es imprescindible para el aprendizaje puesto que permite al educando tener en mente las instrucciones que le son dadas, obrar en la mente simultáneamente con operaciones mentales, articular nuevos conocimientos con las propias experiencias en las situaciones académicas múltiples.

En la teoría de las funciones ejecutivas, autores como Bausela (2014), reconoce la memoria de trabajo como uno de los tres procesos ejecutivos fundamentales, junto al control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, al ser responsable de sostener y manipular información necesaria para planificar, razonar y tomar decisiones. Por tanto, no se trata

de una microhabilidad aislada, sino de una función ejecutiva que regula otras operaciones cognitivas y orienta la conducta hacia metas específicas

### 7.1.4. La autorregulación emocional y su influencia en el rendimiento académico

La autorregulación emocional, que se encuentra íntimamente asociada al rendimiento académico, permite que el alumnado dé forma a sus respuestas conductuales ante las exigencias del contexto escolar. De acuerdo con Juanola (2018), la falta de este tipo de regulación puede dar lugar a comportamientos disruptivos que dificultan la adaptación a la institución escolar y obstaculizan la apropiación del saber. Por lo tanto, el control emocional es el elemento que sostiene el desarrollo de procesos de aprendizaje estables y constructivos en aquellos contextos en los cuales se les pide a los alumnos que atiendan, mantengan disciplina y que se involucren en la propia tarea.

Páez y Cataño (2015), sostienen que la regulación de la conducta tiene que ser desarrollada a partir de los propios recursos que se tienen y de acuerdo con el contexto del sujeto, de tal modo que permita construir convivencia y alcanzar las metas a las que se aspiran en el espacio escolar. En el contexto de esta investigación se entiende que la autorregulación emocional regula la dimensión afectiva con los procesos cognitivos de manera que el alumno se pueda desenvolver con autonomía, asumir el control de su vida escolar y responder en la forma adecuada a las demandas académicas que se producen cotidianamente.

### 7.1.5. Flexibilidad cognitiva y su papel en la resolución de problemas y adaptabilidad escolar

La flexibilidad cognitiva, se refiere a la capacidad de poder ajustar la conducta y la forma de pensar ante situaciones nuevas, cambiantes o imprevistas. Medina y Janssen (2020), explican que esta función, posibilita que la persona alterna entre distintos estímulos, facilita la posibilidad de identificar patrones, la producción de nuevas ideas o la capacidad de evaluar una misma situación desde distintas perspectivas. Este proceso, requiere del uso conjugado de técnicas como el control atencional y la inhibición para desplazar el foco entre distintos estímulos múltiples.

En la misma línea, Ardila (2018), indica que la flexibilidad cognitiva tiene que ver también con la capacidad del sujeto de razonar de forma no convencional, anticipar

alternativas frente a un problema y establecer relaciones entre experiencias anteriores y nuevas demandas. Al ser una habilidad que depende de otras funciones como la memoria de trabajo, la atención selectiva o el control inhibitorio, su adecuado uso favorece una aproximación más eficiente y creativa hacia las demandas académicas.

### 7.1.6. Control inhibitorio y su relación con la atención y concentración

La inhibición constituye una función que da lugar a dirigir los impulsos, detener comportamientos automáticos u otros habituales y modular las respuestas desde un punto de vista consciente; esto permitirá en el contexto del entorno educativo una mayor reflexión frente a lo que se les solicite (Diamond, 2013). Esta función es un filtro que regula la conducta, sabe parar las reacciones inmediatas que las personas tenemos para dar paso a las respuestas correspondientes a la situación; esto es útil si en el aula se deben realizar tareas que requieren la atención sostenida, el uso del tiempo y la regulación emocional.

Adicionalmente, el control inhibitorio gestiona cuándo iniciar, pausar o finalizar una acción o pensamiento, lo cual se logra mediante la jerarquización de los estímulos que requieren atención y la exclusión de aquellos que resultan distractores. Esta habilidad se evidencia en comportamientos como permanecer en silencio durante una clase, esperar el turno para participar o resistir impulsos que interfieren con la dinámica escolar (Peña Barrientos et al., 2017). Desde esta perspectiva, el control inhibitorio se entiende como una función que posibilita regular la atención, priorizar objetivos académicos y fomentar hábitos escolares que favorecen el rendimiento.

## 7.2. Transición Educativa

El cambio entre niveles y subniveles educativos representa un período que transforma no solo el entorno académico del sujeto, sino también su vivencia escolar desde una dimensión personal, social y pedagógica. Este tipo de cambio, más que una mera progresión estructural en el sistema educativo, implica un proceso adaptativo que involucra nuevas formas de relación con el conocimiento, con los pares y con las figuras de autoridad. En este marco, se vuelve necesario analizar el concepto mismo de transición, así como los factores que la configuran; y, los desafíos que enfrentan quienes la viven.

### 7.2.1. Conceptualización de la transición educativa

Desde una perspectiva procesual, Skouteris et al. (2012), sostienen que la transición escolar no debe entenderse como un evento aislado, sino como un proceso continuo en el que se articulan dimensiones personales, familiares e institucionales. Esta transición, requiere ajustes equivalentes en lo emocional, académico y social, que afectan el sentido de pertenencia del estudiantado y su posicionamiento frente a la nueva etapa educativa. La forma que asumen dichos cambios, conlleva consecuencias directas para el desarrollo del autoconcepto y la motivación escolar.

En este sentido, Guzmán y Henao (2020), proponen que la transición se debe trabajar antes, durante y después del cambio de nivel, incorporando estrategias de acompañamiento que propicien, la adaptación progresiva del alumnado. Este acompañamiento, no excluye tampoco las dimensiones sociales y emocionales del alumnado, a las que se les debería dar un papel operativo en la implicación activa y en el rendimiento del alumnado. Rodríguez y Álvarez (2018), indican que las transiciones representan una suma de recuerdos, experiencias y momentos significativos que suponen esfuerzos por integrarse a un nuevo grupo, afrontar cambios sustanciales y asumir la capacidad de transformar su entorno desde la vivencia escolar.

De la misma manera, Bustamante et al. (2019), manifiestan que este tipo de procesos involucra cambios no solo académicos, sino también cambios en las emociones, comportamientos y relaciones interpersonales del alumno. Desde una perspectiva integral, se reconoce que estos cabios están mediados por nuevas formas de percepción e interacción con el entorno escolar, lo cual requiere que el estudiantado reorganice sus esquemas personales y sociales ante un nuevo entorno.

A la luz de este trabajo investigativo, la transición de básica media a básica superior se comprende como un fenómeno multidimensional, donde se dan transformaciones afectivas, cognitivas y sociales del individuo. El reconocimiento de estas dimensiones permite situar la práctica docente hacia un acompañamiento reflexivo, que no solo busque una adaptación del alumnado a nuevas exigencias, sino fortalecer sus recursos internos para que puedan afrontar con autonomía los retos del siguiente nivel educativo.

### 7.2.2. Desafíos y oportunidades en la transición de básica media a básica superior

La transición de niveles, es un proceso visible en la trayectoria educativa de los aprendices, el cual marca ajustes a un entorno más autónomo e independiente. En este nivel, se espera que los estudiantes asuman mayores responsabilidades sobre su propio aprendizaje, lo que requiere un desarrollo de habilidades de organización y gestionar de manera positiva sus tareas y tiempo.

Sebastián (2015), fundamenta que, al pasar de un nivel a otro, aumenta el número de docentes por curso, lo cual lleva a una ruptura de la exigencia académica, lo que requiere una adaptación por parte del estudiantado a un nuevo sistema más segmentado y especializado. Además, este cambio implica una dinámica social complicada, debido a que los alumnos se relacionan en un grupo grande de pares para afrontan reglas y estándares sociales las cuales influyen en su comportamiento y relaciones interpersonales, lo que requiere una mayor capacidad de adaptación emocional y social.

A nivel interpersonal, esta transformación también conlleva un desarrollo del entorno social. Las interacciones se diferencian, tanto con pares como con adultos, lo que requiere habilidades de aportación social más complejas. De este modo, Ávila et al. (2024), sostienen que las transiciones escolares son vividas de manera ambigua, ya que generan sentimientos de incertidumbre, inseguridad o ansiedad, pero también pueden ser interpretadas como espacios para la consolidación de capacidades, desarrollo de nuevos intereses y descubrimiento personal, Entonces, la transición puede convertirse en un experiencia enriquecedora si el entorno educativo ofrece las condiciones necesarias para un acompañamiento sostenido el cual permita atenuar los efectos de la desorientación inicial.

Por otra parte, la transición educativa no pasa de manera independiente, sino que está íntimamente entrelazada con la realidad institucional, comunitario y familiar. Martínez y Latas (2014), subrayan que durante esta etapa suceden transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que inciden directamente en el modo en que el estudiantado se relaciona con sus responsabilidades escolares y su entorno. Por eso, no se trata solo de adaptarse a nuevos contenidos más exigentes o a horarios mejor

estructurados, sino de reconfigurar el modo en que se habita la escuela, entendida como un espacio de expectativas, vínculos y experiencias compartidas. Por lo tanto, la transición representa tanto una barrera como una oportunidad dependiendo de cómo se articulen las estrategias de acompañamiento y los recursos institucionales.

Considerando lo anterior, es necesario afrontar la transición como un proceso continuo y no como un momento puntual, en el que intervienen diferentes actores educativos mediante propuestas integrales. El acompañamiento desde los niveles previos, la disposición de espacios de escucha, la preparación anticipada para los diferentes cambios, la participación de las familias y la construcción de una cultura institucional que reconozca las trayectorias diversas, son aspectos que permiten ver la transición como una oportunidad de desarrollo personal, social y académico. Así, más allá de ser un obstáculo, este proceso favorece el desarrollo de habilidades para la vida y consolida aprendizajes que trascienden solamente lo escolar.

### 7.2.3. Factores que influyen en la transición educativa

La transición educativa, se puede ver desde diversas aristas que reflejan tanto la complejidad del fenómeno como la variedad de agentes y estructuras implicadas. Para la presente investigación, se considera que los factores que hacen parte de este proceso se organizan en tres dimensiones: emocional, social y académica. Esta categorización, no responde a una lógica excluyente o separadora, sino que continúa con la intención de proponer una lectura analítica que permite observar cómo operan estos elementos en la transición escolar, ya que, estas dimensiones se formas en particular en las experiencias educativas, las cuales producen efectos y condicionan la trayectoria educativa de los educandos.

Posteriormente, se muestra una fundamentación teórica acerca de los factores que están asociados a los académicos, para dar cuenta de su pertinencia en las formas de participar o desempeñarse en el nuevo espacio escolar.

Al momento de pasar de básica media a básica superior, los estudiantes se enfrentan a nuevas exigencias, las cuales se traducen en cambios de hábitos y de maneras de estudiar. Este nivel escolar exige una mayor autonomía, organización de tareas, cumplir con plazos establecidos y poder asumir responsabilidades escolares. En este contexto, Huertos (2024), plantea que el alumnado al que se enfrenta a un currículo

más exigente y a una mayor carga académica, que requiere nuevas habilidades de estudio y mayor capacidad de organización del tiempo y para la planificación en sí.Estos procesos, no siempre son acompañadas de un proceso de preparación progresiva, lo que genera tensiones en las nuevas dinámicas escolares.

Otro elemento que incide en esta etapa, es la modificación en la forma en que se configura el ambiente de aprendizaje. La incorporación de múltiples docentes por asignatura, la diversidad de estilos pedagógicos y la aplicación de nuevas formas de evaluación inciden directamente en la experiencia académica de los estudiantes. En este contexto, la motivación hacia el aprendizaje puede verse afectada si el entorno institucional no propicia una conexión significativa entre las prácticas docentes y los intereses del grupo.

Castro et al. (2011) indican que la disminución en los niveles de motivación durante la transición hacia la secundaria, está vinculada con las características del ambiente de aula, el cual incluye tanto el clima afectivo como las estrategias pedagógicas empleadas. En consecuencia, no basta con que el contenido curricular sea atractivo; también es necesario considerar las fortalezas docentes y su capacidad para adaptar la enseñanza a las nuevas exigencias sin desatender la dimensión afectiva del proceso educativo.

Ávila et al (2022) señala que mientras en la primaria las tareas escolares tienden a estar altamente estructuradas y ocupar gran parte del tiempo del alumnado dentro y fuera del aula, en secundaria el estudio se convierte en una actividad más autónoma y menos guiada, lo que puede dificultar su ejecución por parte del estudiantado recién incorporado. A esto se suma un enfoque mayor en la transmisión de contenidos, que en el desarrollo de estrategias metacognitivas como aprender a estudiar, lo cual incide directamente en los resultados académicos. Frente a este contexto, es necesario repensar las prácticas pedagógicas y ofrecer herramientas que permitan a los alumnos construir nuevas formas de relación con el conocimiento, fortaleciendo así su proceso de transición escolar.

### 7.3. Estrategias pedagógicas para el desarrollo de funciones ejecutivas

Las estrategias pedagógicas, se definen como acciones planificadas que los docentes implementan con el fin de favorecer el aprendizaje y la participación activa del alumnado. Según Díaz Barriga (2002), estas estrategias permitan mediar entre el

contenido, el contexto y las características de los aprendices, favoreciendo procesos de construcción de conocimiento significativos. No se trata únicamente de métodos o técnicas, sino de diversas formas de intervención didáctica que respondan a objetivos formativos, considerando tanto aspectos socioemocionales como cognitivos del aprendizaje. De este modo, se pueden adaptar las necesidades del grupo al propósito formativo de cada experiencia educativa.

De este modo, las estrategias pedagógicas adquieren una dimensión especial, ya que articulan los efectos de cambio mediante la creación de ambientes estructurados, estimulantes y comprensivos. Tal como el propio Vygotsky (1978) subraya, el desarrollo de habilidades complejas no se alcanza independientemente, sino que deviene gracias a la mediación pedagógica que el docente pone a disposición, y quien actúa como mediador del desarrollo del alumno. A partir de este planteamiento, las estrategias deben dirigirse no solo a la enseñanza de contenidos, sino más bien a la potenciación de habilidades que sostengan el desempeño integral del alumno en momentos que exigen desafíos.

En este sentido, cuando el objetivo se orienta a la potenciación de las funciones ejecutivas, las estrategias pedagógicas han de dirigirse a la estimulación de la regulación del pensamiento, la planificación, la inhibición, la autorreflexión y la elección de opciones. Estas habilidades, en la opinión de García et al. (2014), producen la posibilidad de gestionar mejor las exigencias académicas y sociales, lo que deviene relevante en etapas de transición como el paso de básica media a básica superior. Las funciones ejecutivas no se desarrollan únicamente desde la maduración biológica, sino que requieren experiencias educativas reiteradas, contextualizadas e intencionadas que activen el pensamiento estratégico.

Cuando se trata de fortalecer las funciones ejecutivas, las estrategias pedagógicas adquieren un valor mayor. Las investigaciones en la neuroeducación señalan que las habilidades no se desarrollan sólo de manera espontánea con la maduración biológica, si no que estas pueden ser estimuladas y potenciadas mediante experiencias educativas que sean estructuradas, intencionadas y repetidas en el transcurso del tiempo (Mora, 2017). Esto quiere decir que, los docentes tienen responsabilidad directa durante la

gestación de dinámicas y entornos que estimulen la participación, la atención sostenida, la toma de decisiones y la autorregulación emocional en el estudiantado.

En este sentido, estrategias como la enseñanza basada en proyectos, los juegos con retos y desafíos, las rutinas de pensamiento, las tareas organizadas con pasos o secuencias y espacios para la metacognición han demostrado ser efectivas para activar el funcionamiento ejecutivo. En contextos de transición educativa, las estrategias no solo deben apuntar a desarrollar competencias académicas, sino también al fortalecimiento de la autonomía personal del estudiante. Como lo dice Mora et al (2024) el uso de metodologías activas promueve un aprendizaje mejor e integral, ya que permite evaluar la dificultad de un problema, saber si ha comprendido el tema, cuando poder usar diversas estrategias para comprender los temas y cómo evaluar el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de esta investigación, las estrategias pedagógicas que señalan el desarrollo de funciones ejecutivas se conciben como herramientas que preparan al estudiantado para afrontar con autonomía los desafíos del nuevo nivel educativo. No solo buscan mejorar el rendimiento en el corto plazo, sino contribuir a la consolidación de capacidades que permitan adaptarse a entornos más exigentes, gestionar las emociones, sostener la atención, organizar tareas y reflexionar sobre el aprendizaje. Su inclusión en el diseño didáctico responde, por tanto, a la necesidad de acompañar al alumnado en su tránsito escolar desde una propuesta pedagógica coherente con su etapa evolutiva y sus necesidades reales.

### 7.3.1. Diseño didáctico

El diseño didáctico es el punto de inicio para poder implementar estrategias eficaces. Este proceso no se puede limitar a una simple planificación de actividades, sino que debe implicar la reflexión profunda sobre los objetivos de formación, los contenidos pertinentes, las metodologías más adecuadas y los recursos que se tengan disponibles. De acuerdo con Díaz y Hernández (2002) el diseño didáctico debe ser flexible, coherente con las características del contexto educativo y centrado en el estudiantado.

Consustanciando lo anterior, dentro de las funciones ejecutivas se debe incluir actividades que promueven la toma de decisiones, la memoria de trabajo y la autorregulación emocional el control inhibitorio que según Donovan (2021), estas son

las habilidades que permite regula la atención, el comportamiento, cognición y la emocion, ya que al diseñar tareas que exijan la resolución de problemas reales hace que el estudiantado se anticipe, organice y evalúe distintas alternativas antes de actuar. Este tipo de tareas requieren una secuencia de pasos mentales los cuales ayudarán a fortalecer la capacidad de estructurar acciones, poder proveer consecuencias y autorregular su conducta.

En este sentido, se hace necesario que el docente pueda asumir un rol de diseñador consciente y reflexivo, que comprenda que enseñar no es solo transmitir información sino crear experiencias que transformen cognitivamente al estudiantado. Así, el diseño didáctico se convertirá en una herramienta clave que impulse el desarrollo de funciones ejecutivas ya que ofrece la estructura necesaria para que los estudiantes aprendan a planificar sus acciones, resolver problemas de forma autónoma y enfrentar con éxito los desafíos del nivel superior. Este enfoque contribuirá a una transición más fluida entre la básica media y la básica superior, facilitando la adaptación académica y emocional del estudiantado.

**Aplicación contextualizada**

La efectividad de cualquier estrategia pedagógica, depende en gran parte, de la adecuación al contexto en el cual se implementará. La aplicación contextualizada implica poder reconocer las características del entorno escolar, de los estudiantes y de la institución educativa, para adaptar las metodologías de forma pertinente. Miranda (2022) señala que el aprendizaje significativo es un proceso en el que el estudiante relaciona los conceptos nuevos con los que ya sabe, así como los conceptos nuevos con experiencias que el estudiante haya tenido. Por lo tanto, en una institución pública con su diversidad de cultura, lingüística y socioeconómica, es fundamental que las estrategias puedan responder a todas estas características.

**Evaluación y ajuste**

Cruzado (2022), sostiene que la evaluación formativa posibilita recopilar datos con el propósito de mejorar el aprendizaje en proceso de formación. En este sentido la evaluación de la adquisición de funciones ejecutivas debe entenderse como un proceso continuo, es decir observar cómo los estudiantes planifican, toman decisiones, regulan sus emociones, resuelven problemas y trabajan en equipo. De este modo, se favorece

la enseñanza que responde a las necesidades del aprendizaje, tanto cognitivas como socioemocionales, de cada uno de los educandos.

### 7.3.2. Andamiaje instruccional

El andamiaje instruccional, consiste en una estrategia constructiva que facilita, al estudiante, la ejecución de actividades y tareas, con el acompañamiento de quien enseña. No se limitan a la información que se tiene que llegar a adquirir; es también una interacción social continua entre quien aprende y la persona que mediatiza el aprendizaje (Ayman et al., 2022). Se desarrolla mediante una guía que va alentando al aprendiz a realizar progresivamente tareas complejas, variando el nivel de soporte según el rendimiento que se aprecie. En el ámbito educativo, permite a los aprendices realizar un enfrentamiento a contenidos utilizando para ello el andamiaje y sin caer en la sobrecarga cognitiva, lo cual fomenta el paso organizado hacia los niveles educativos a los que se tiene que acceder.

Desde la didáctica el andamiaje instruccional se contempla como una estrategia eficaz para mejorar la autorregulación de los educandos. López y Hederich (2010), afirman que, en este proceso, el trabajo docente va sobre los elementos que configuran el trabajo y que son más complejos que las capacidades que los alumnos tienen con anterioridad, de manera que así se puede concentrar en aquellos elementos que son importantes, a través de la retroalimentación. Este andamiaje no va dirigido solamente a ayudar a la adquisición del dominio conceptual, sino que potencia también las habilidades cognitivas que operan como la memoria de trabajo, la memoria que se necesita cuando se retiene y se ejecutan instrucciones, y el control inhibitorio que permite mantener la atención y evitar las interferencias que pueden sobrevenir durante la ejecución de una tarea.

Ismail et al. (2015), menciona tres características del andamiaje instruccional: la contingencia, el desvanecimiento y la transferencia de responsabilidad. La contingencia es el ajuste del apoyo según las reacciones del aprendiz, el contenido abordado, la forma de mediación y el momento pertinente para intervenir. El desvanecimiento, implica el retiro progresivo de la ayuda conforme se incrementa la autonomía, y la transferencia de responsabilidad, se relaciona con la capacidad del aprendiz para generar explicaciones propias mediante preguntas guiadas. En este trabajo el andamiaje

instruccional se entiende como una estrategia didáctica que posibilita funciones ejecutivas para la transición, por cuanto al permitir una participación activa y reflexiva les ayuda a enfrentarse ante nuevas demandas escolares.

### 7.3.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo también se entiende como una forma en los estudiantes colaboran juntos en equipos pequeños para lograr unos objetivos y unas metas comunes, a través de la interdependencia positiva, de la responsabilidad individual y de la interacción. Éste supuesto es reafirmado por Johnson et al. (1999), para quienes el aprendizaje cooperativo responde al hecho de que los participantes de un grupo se ayuden mutuamente para conseguir una meta que cada uno de ellos considera como propia, lo que supone obtener beneficios no sólo de tipo escolar, sino que también de tipo social. Para estos autores, el aprendizaje cooperativo es el que favorece, no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el de unas habilidades interpersonales que inciden en el desarrollo del aprendizaje en el centro educativo.

Johnson y Johnson (2015), exponen que esta estrategia favorece la responsabilidad grupal e individual pues cada miembro del grupo desempeña un rol determinado, lo que implica el compromiso con el objetivo de grupo en sí. Esta dinámica de aprendizaje cooperativo, permite ir evaluando el avance del grupo, ir conociendo las fortalezas y necesidades del grupo, ir proporcionando ayuda a los demás y construir el conocimiento como un aprendizaje en conjunto. Esto significa también que los alumnos van conociendo como pueden participar activamente dentro del grupo y ayudar al aprendizaje del otro, lo que favorece el hecho de que exista un aprendizaje mutuo.

Para Zurita (2020), el aprendizaje cooperativo permite crear nuevos modelos mentales flexibles. A través de la interacción y la conversación entre los estudiantes, se llega a reconocer conceptos erróneos o posibles fisuras conceptuales, por lo que las ideas se reformulan. Este proceso se ve impulsado por conflictos socio-cognitivos que nacen del trabajo en equipo, los cuales benefician para la creación del conocimiento y fortalecer habilidades que se transfieren a nuevas situaciones. En este sentido, la estrategia propone oportunidades para el desarrollo de la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional, las cuales contribuyen a un desempeño más adaptativo en la transición escolar.

### 7.3.4. Resolución guiada de problemas

La resolución guiada de problemas, se orienta a la construcción del conocimiento a través del control estructurado del docente, quien plantea situaciones que desafían las capacidades de los aprendices y los guía, paso a paso, hacia una posible solución. De acuerdo con Polya (1965), resolver problemas implica primero comprender el enunciado, segundo elaborar un plan, tercero aplicarlo y por último verificar los resultados. Este proceso no se limita al simple cálculo, sino que también tiene otras operaciones mentales como el análisis, la inferencia y la toma de decisiones.

Gamarra (2024), tiene claro que al aprender a resolver problemas el alumnado tiene que aprender nuevas formas de pensar, hábitos de la persistencia, de la seguridad o la curiosidad ante situaciones desconocidas. Estas habilidades se trasladan a los contextos de la vida cotidiana, aumentando la autonomía para poder afrontar situaciones con más confianza. Así, la guía del profesorado es necesaria para guiar el proceso del razonamiento, mantener el foco de atención y promover el uso consciente de las estrategias en la comprensión del problema y la elección de soluciones adecuadas.

De modo análogo, la resolución guiada de problemas es una forma activa del aprendizaje y permite a los aprendices enfrentarse a situaciones contextualizadas o abiertas. Esta estrategia es coherente con las demandas de la transición hacia la básica superior, en tanto que desarrolla la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, habilidades para desenvolverse en entornos más complejos.

### 7.3.5. Actividades de metacognición en el aula

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de pensamiento, permite al estudiantado tomar conciencia de cómo aprende, cuáles son sus errores y qué estrategias puede ajustar para mejorar su desempeño. Flavell (1976), quien introdujo el concepto, la define como el conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos; y el monitoreo activo, la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que se apoyan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto.

Según Vázquez et al. (2017), la metacognición no solo permite a las personas aceptar y corregir errores en su pensamiento, sino que también les ayuda a construir objetivos claros, seleccionar las estrategias adecuadas para alcanzarlos, ajustar su enfoque según sea necesario y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Estos elementos, resultan consistentes con la mejora de funciones como la autorregulación emocional y el control inhibitorio, ya que exigen que el educando mantenga la atención, evalúe su propio desempeño y gestione sus emociones frente a desafíos intelectuales.

Incorporar actividades metacognitivas en el aula, como la autoevaluación, la reflexión escrita o el diálogo guiado sobre el proceso de resolución de una tarea, fortalece la capacidad del estudiantado para asumir mayor responsabilidad en su aprendizaje. Esta estrategia se vincula con el propósito de la presente investigación, ya que favorece una transición más consciente hacia la básica superior, mediante la formación de aprendices que piensan sobre su forma de aprender y que pueden adaptarse con mayor autonomía a nuevas condiciones académicas.

### 7.3.6. Aprendizaje basado en retos

El aprendizaje basado en retos se articula a partir de actividades que, en conjunto, representan una situación que no puede resolverse de forma individual. Este enfoque demanda la participación coordinada de distintos actores como el estudiantado, el profesorado y especialistas externos, y requiere un abordaje interdisciplinario, creativo y reflexivo (Olivares et al. 2018). A través de esta metodología, se generan condiciones que favorecen la implicación activa del aprendiz en procesos de resolución que van más allá del aula, al conectar el conocimiento escolar con situaciones reales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en retos (ABR) es una experiencia orientada a la búsqueda de soluciones contextualizadas, donde el estudiantado logra aplicar contenidos curriculares de diferentes áreas. Eguillor (2020) manifiesta que este enfoque combina la construcción de conocimientos con la creatividad, que permite crear ideas motivadoras e integradoras, que estimulan la actividad mental sostenida durante la resolución de un problema.

Su inserción en el presente trabajo, responde a la necesidad de fortalecer un desempeño autónomo en la transición escolar. Este tipo de actividades requiere el uso simultáneo de distintas funciones ejecutivas, debido a que las tareas suponen

planificación, reajuste de tareas, organización, reflexión sobre el error y manejo de la frustración, La práctica sistemática de este tipo de aprendizajes fortalece en el alumnado habilidades que le permiten afrontar con seguridad los retos del nuevo nivel educativo.

Las categorías conceptuales presentadas en este capítulo permiten observar el proceso de transición de básica media a básica superior. Desde el análisis de funciones ejecutivas, se ha evidenciado que habilidades como el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional cumplen un rol notable en la manera que los educandos enfrentan nuevos desafíos académicos y sociales. La transición escolar no es solamente un proceso de reestructuración de contenidos y de dinámicas prácticas de la pedagogía escolar, sino que también es un proceso de ajuste cognitivo y emocional que exige de un apoyo explícito proveniente de la práctica escolar.

De esta forma, el marco teórico ha permitido identificar estrategias pedagógicas que, centradas en el propio desarrollo de estas funciones, ayudan a facilitar esta etapa de transición. El andamiaje instruccional, el aprendizaje cooperativo, las actividades metacognitivas, la elaboración guiada de problemas o el aprendizaje basado en retos son estrategias que presentan instrumentos claros para acompañar adecuadamente al aprendiz. No se debe entender que estas propuestas son intervenciones aisladas, sino que por el contrario, son oportunidades para consolidar capacidades que, al ser ejercitadas en la escuela, obtienen respuesta y, en consecuencia, provocan efectos positivos en el rendimiento y en la adaptación escolar.

## CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este apartado se presenta la estructura metodológica que guía el desarrollo de la presente investigación. Su base esta sostenida, en el paradigma socio-crítico, que permite entender dinámicas escolares desde una perspectiva transformadora y participativa, considerando los diversos contextos sociales que hacen parte en el proceso educativo. El enfoque adoptado es cualitativo, ya que se busca interpretar las experiencias, expectativas e interacciones de los diferentes sujetos educativos involucrados en el paso de básica media a básica superior.

El método empleado responde a una investigación-acción, ya que al centrarse en la identificación de una problemática concreta en un grupo específico y en la elaboración de propuestas orientadas a mejorar las prácticas escolares. Este diseño permite analizar

el proceso de transición del estudiantado de séptimo año en una institución pública de la ciudad de Cuenca durante el año lectivo 2024-2025, mediante una participación directa en el contexto educativo y una reflexión continua que oriente la toma de decisiones pedagógicas.

Para la recolección de información se han elegido diversas técnicas e instrumentos cualitativos que facilitan el acceso a los discursos, prácticas y significados construidos por los actores escolares. Entre ellos están el: diario de campo, la entrevistas a docentes, la entrevistas a autoridades institucionales y personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), los grupos focales con el estudiantado, las entrevistas a padres de familia y una guía de análisis documental de registros institucionales. Estas herramientas permiten triangular los datos recogidos y aporta consistencia al análisis ejecutado.

## 8. Paradigma: Socio-crítico

Maldonado (2018), plantea que dicho paradigma se fundamenta en la crítica social, la autorreflexión y que el conocimiento se halla a partir de las inquietudes que emergen en distintos contextos concretos. A diferencia del paradigma positivista en el que quien investiga se limita a observar, el paradigma socio-critico propone un papel activo de la persona que investiga y se torna parte de los procesos de transformación social. Esto permite reconocer la complejidad que poseen los entornos escolares, aprehendiendo la experiencia de las personas como un punto de partida legítimo de acción y de comprensión.

Desde esta mirada, el conocimiento se construye mediante el diálogo con los participantes y la reflexión crítica. De este modo, el paradigma socio-crítico facilita analizar cómo influyen los contextos institucionales, las estructuras escolares y las interacciones en la mejora de habilidades en la transición del alumnado hacia el nivel de básica superior. Se constituye como un enfoque que potencia un cambio en las prácticas educativas a partir del reconocimiento de limitaciones y potencialidades propias de un entorno, contribuyendo a una toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

El paradigma utilizado es consistente con las finalidades del estudio dado que emerge del análisis de una situación concreta observada en el aula: las dificultades de alumnos de séptimo año de Educación General Básica para adaptarse a las nuevas

exigencias socioemocionales y cognitivas que impone el nivel de básica superior. La idea que trasciende es presentar una serie de estrategias pedagógicas que, por un lado, impulsen el desarrollo de las funciones ejecutivas y que, por otro, faciliten esa transición, siempre con una intervención activa de los sujetos educativos. Esta postura crítica promueve la corresponsabilidad en la construcción de soluciones educativas realizables, entendiendo a los directivos, a los docentes, a las familias y a los educandos como agentes de cambio en un proceso comunitario.

### 8.1. Enfoque: Cualitativo

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque de investigación cualitativa, orientado a la obtención de información específica sobre problemas concretos a partir de una interpretación de datos recabados (Valle et al., 2022). El objetivo de este enfoque es interpretar el contexto educativo actual sin ser el de poder generalizar los resultados obtener información, ya que el interés se centra en el análisis objetivo de las experiencias, interacciones y percepciones que dominan el proceso de transición del alumnado.

A partir de este enfoque de investigación, el objetivo es interpretar las prácticas, discursos y conceptos que construyen los diferentes actores educativos, de forma que pueda comprenderse en cómo estas intervenciones afectan las funciones ejecutivas durante el propio proceso de transición del alumnado. Este enfoque permite capturar las particularidades del entorno escolar en el que escolarizan los educandos, y aprovechar la forma en la que sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales se articulan en relación a las exigencias del nuevo nivel educativo.

Además, el enfoque de investigación cualitativa permite captar las dinámicas de aula, de estrategias laborales y de la forma en la que el alumnado hace frente a los desafíos del cambio de subnivel. En este sentido, no se pretende medir variables cuantificables, sino comprender el fenómeno desde dentro, a partir de los relatos, comportamientos y vivencias compartidas por estudiantes, docentes, autoridades y familias, lo cual contribuye a identificar posibles rutas de mejora en los procesos escolares vinculados con la transición educativa.

### 8.2. Método: Investigación-acción

La investigación-acción se concibe como un proceso participativo que busca transformar la práctica educativa mediante la reflexión crítica, la observación sistemática y la acción colaborativa (Bohórquez et al., 2022). Este enfoque promueve la construcción de conocimientos situados, orientados a la resolución de problemas reales que afectan el desarrollo de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, el presente estudio asume la investigación-acción como método que articula el análisis de las condiciones escolares con la implementación de propuestas pedagógicas pertinentes, en este caso centradas en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas para mejorar la transición educativa.

Según Vidal y Rivera (2997), este tipo de diseño enlaza el estudio de problemas en contextos concretos con programas de intervención social, lo que permite usar la investigación-acción como hilo conductor del trabajo, ya que responde a la necesidad de entender las dinámicas del alumnado hacia el nivel de básica superior. Esta decisión metodológica permite involucrar activamente a los agentes educativos y fomentar procesos de transformación pedagógica dese la práctica.

De este modo, nos apoyamos en las fases propuestas por Torrecilla y Javier (2011), fundamentando que la investigación-acción se estructura por cuatro etapas interconectadas. En la primera fase, se establece una planificación dirigida a reconocer el problema educativo, con base en la reflexión situada. La segunda etapa corresponde a la acción, donde se aplican propuestas pedagógicas anteriormente estructuradas. Posteriormente, la fase de observación permite recopilar información selecta sobre el proceso educativo en marcha. Finalmente, se desarrolla una etapa de reflexión, donde se analizan los resultados obtenidos y se valoran los aprendizajes generados. Estas fases orientaron el proceso investigativo centrado en la transición del estudiantado hacia el nivel de básica superior, guiando cada decisión metodológica.

**Figura 1. Fases de la Investigación-acción**




***Nota.*** La figura muestra las fases de la investigación-acción adaptado de Torrecilla y Javier (2011). *Fuente* elaboración propia.

**Fases de la investigación-Acción**

Según lo planteado por Torrecilla y Javier (2011), el diseño de investigación-acción se estructura en 4 fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. En el marco del presente estudio, se adaptó dichas fases de la siguiente manera:

**Diagnóstico:** En primer lugar, se identificó la problemática relacionada con las dificultades que presenta el estudiantado de séptimo grado en su transición del subnivel de básica media al subnivel de básica superior, particularmente en lo que respecta al uso limitado de funciones ejecutivas como la autorregulación emocional, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Posteriormente, mediante la aplicación de entrevistas a docentes, autoridades y familias, un grupo focal con estudiantes, el análisis documental institucional y los diarios de campo, se trianguló la información obtenida, lo cual permitió delimitar de forma más precisa las barreras que obstaculizan este proceso, entre ellas la escasa implementación de estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de habilidades ejecutivas y la limitada preparación del entorno educativo para acompañar este momento de cambio.

**Planificación:** Durante esta fase se identificaron las principales dificultades que enfrenta el estudiantado de séptimo año para adaptarse a las nuevas demandas de básica superior. De las conclusiones alcanzadas, se corroboró una baja autonomía, dificultades para organizar tareas, escaso control inhibitorio y dificultades para dar respuestas ante exigencias cognitivas complejas. Todas estas situaciones permitieron delimitar el problema de investigación y definir unos objetivos orientados hacia el desarrollo de las funciones ejecutivas. Al mismo tiempo, se revisaron diferentes fuentes teóricas y se diseñó una propuesta pedagógica integrada por cinco sesiones didácticas para el área de Matemáticas acorde al currículo y centradas en activar funciones ejecutivas concretas para cada sesión.

**Acción:** La fase de acción consistió en el implementar la propuesta didáctica con un grupo de séptimo curso, dentro de la Educación General Básica. Las sesiones fueron diseñadas conforme a las destrezas seleccionadas y de 40 minutos de duración. El crecimiento de habilidades como el control atencional, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva fueron priorizados a partir de estrategias colaborativas, retos, y desafíos de situaciones de la vida cotidiana. El acompañamiento pedagógico, la interacción con grupos, la observación directa permitió adecuar el ritmo de las actividades y generaron un ambiente de aula propicio para el aprendizaje.

**Observación:** En esta etapa se registró sistemáticamente la información relacionada con el desempeño de los aprendices, sus reacciones frente a las actividades propuestas y las dinámicas que emergieron en la interacción con sus pares y los docentes. Se utilizaron instrumentos como los diarios de campo y una guía de observación previamente elaborada.

**Participantes:** Esta investigación se dio en una institución educativa fiscal del cantón Cuenca, provincia del Azuay, la muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes del séptimo año de Educación General Básica, con un rango de edad de 11 y 12 años, quienes se encuentran en un momento de transición escolar que exige una mayor autonomía, autorregulación y capacidad de adaptación. Además, participaron de forma activa el docente titular del grado y los investigadores, quienes mantuvieron un acompañamiento continuo durante la aplicación de la propuesta didáctica. Esta

colaboración permitió generar un espacio de análisis y co-construcción pedagógica, enfocado en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas desde la práctica en el aula.

## 9. Técnicas e instrumentos de la investigación

En este estudio se utilizaron técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo, con el propósito de recoger información desde una perspectiva interpretativa que permitiera comprender los significados construidos por los actores educativos en situaciones reales. La selección de las herramientas respondió a criterios de pertinencia y profundidad, pues se buscó captar elementos relacionados con las dinámicas escolares, las prácticas pedagógicas y las habilidades cognitivas que inciden en la trayectoria educativa del estudiantado.

La aprobación de los instrumentos tuvo lugar mediante una validación dialógica, entendida como el proceso que articula las dimensiones práctica, metodológica y teórica en dialogo con los agentes implicados, de tal forma que esta forma de validación pone el foco en criterios exclusivamente técnicos o formales y tiene como finalidad una construcción colectiva a partir de la que el saber situado y la experiencia educativa puede ser reconocido. Desde esta perspectiva, no se hace otra cosa sino garantizar que los instrumentos que podrían responder a las especificidades del contexto y aportar información desde una comprensión compartida de los fenómenos en cuestión (Sisto, 2008).

Con los objetivos y los distintos referentes teóricos ya determinados de la investigación, se presentó el diseño inicial de los instrumentos al docente tutor, con una revisión y análisis de los mismos. Esta etapa de validación dialógica no solo permitió afinar los contenidos y enfoques de los instrumentos, sino que también favorecieron el enriquecimiento de esos instrumentos mediante la aportación de opiniones, experiencias y reflexiones pedagógicas. Este proceso favoreció que se fueran incorporando aportaciones valiosas que enriquecen la coherencia entre los instrumentos, los objetivos que se planteaban en la investigación y las necesidades del contexto educativo donde se ejecutó la propuesta.

En relación a las consideraciones éticas, se garantizó que el alumnado entendiera la naturaleza del estudio y de las actividades desarrolladas a partir de la propuesta didáctica. En este sentido, al alumnado se les expuso de forma clara y pertinente para

su comprensión el objetivo de las sesiones, enfatizando que no se vería afectado su trabajo escolar ni acarrearía consecuencias negativas para ellos. La docente del grado implicado recibió un acta de consentimiento informado (donde se especifican los objetivos, características y alcances del estudio) como forma de formalizar su aceptación y cooperación.

Asimismo, se hizo saber a los actores educativos (docentes, directivos y padres de familia) que los datos recogidos se iban a destinar única y exclusivamente con fines académicos, así como del respeto de la confidencialidad y el resguardo de la identidad de los participantes. Para ello, se otorgaron códigos en el momento de presentar narrativas, opiniones o resultados, garantizando un tratamiento ético, respetuoso y claro de la información recogida.

### 9.1. Técnica: Observación Participante

Como plantea Sanjuán (2019), la técnica de la observación participante de la información se organiza a partir de la intervención del investigador en el entorno natural de los actores, estrechando la relación entre estos y el investigador e intentando así comprender los fenómenos socioculturales en su evolución cotidiana. Para esta mirada, la observación no sólo recoge comportamientos claramente evidentes, sino también actitudes, prácticas y significados que se van constituyendo en la interacción propia del cotidiano. Esta técnica de la observación participante fue utilizada por este trabajo en los diferentes encuentros reflexivos con la enseñanza del séptimo año de Educación General Básica.

La acción a partir de una presencia activa del equipo investigador, permitió ir reconociendo, con mayor detenimiento, la manera en la que los y las estudiantes soportaban tareas muy exigentes que implicaban procesos de control inhibitorio, planificación y resolución de problemas. En colectivo se pudo observar el modo sutil en que respondían ante situaciones que requerían de la autorregulación emocional, ante cambios en la dinámica o errores que se producían durante las actividades. La información que recogimos gracias a esta técnica fue sumamente clave para ir construyendo una imagen de las funciones ejecutivas, en contextos reales que instan a los y las estudiantes a trabajar en una etapa propia de la transición.

### 9.1.1. Instrumento: Diario de campo

De acuerdo a lo que plantean Alberich y García (2020), el diario de campo supone un sistema de registro que permite dar cuenta de las acciones y expresiones que llevan a cabo los participantes, así como el contexto en el cual se desarrollan; incorporando, además, las reflexiones que van surgiendo en el investigador/a durante la observación y el análisis. Este tipo de instrumento constituye una base empírica interesante, ya que articula elementos descriptivos con interpretaciones particulares, favoreciendo así la lectura de lo observado de una forma más profunda.

El diario de campo, fue un recurso significativo para dar cuenta de situaciones concretas observadas en la concreción de clases. Este instrumento, permitió dar cuenta de comportamientos y reacciones del alumnado frente a tareas que precisaban atención mantenida, organización y flexibilidad cognitiva. La información recogida, permitió dar cuenta del momento en el que las y los estudiantes se percibían en desacuerdo frente a las instrucciones y la adaptación a nuevas consignas. Estos registros, además de dar cuenta del funcionamiento cotidiano del aula, permitieron una comprensión situada del problema, aportando insumos necesarios para una posterior elaboración de estrategias orientadas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

## 9.2. Técnica: Análisis Documental

Para Marcelino et al. (2024), el análisis documental representa un proceso por el cual se accede a fuentes que están disponibles para la construcción de conocimiento, ya que permite que cada investigador tenga la posibilidad de interpretar conceptos y definiciones de un tema determinado. Razón por la cual, este proceso no solo se reduce a una técnica mecánica, sino que depende de los materiales seleccionados y de las capacidades reflexivas y analíticas de cada investigador, ese mediador entre la información y la reinterpretación teórica de la misma. Por tanto, desde esta óptica, el análisis documental puede resultar adecuado para enriquecer la comprensión de los fundamentos que articulan la investigación educativa.

En el desarrollo de la presente incestigación, esta técnica se aplicó a documentos oficiales e institucionales como el Currículo de Educación General Básica, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), y a diferentes referentes teóricos sobre funciones ejecutivas, transición escolar y

estrategias pedagógicas. Su revisión permitió organizar de forma rigurosa los conceptos clave del trabajo y fortalecer el andamiaje teórico en torno a la adaptación académica y socioemocional del estudiantado en etapa de preadolescencia. Al igual que facilitó, el reconocimiento de orientaciones curriculares y enfoques metodológicos que fueron utilizados de base para el diseño posterior de estrategias didácticas contextualizadas.

### 9.2.1. Instrumento: Guía de análisis documental

La guía de análisis documental, es un recurso metodológico que permite estructurar la revisión crítica de textos y documentos desde una perspectiva cualitativa. De acuerdo con Peña y Pirela (2007), este tipo de instrumento, orienta de forma sistemática el proceso de lectura y categorización de información, permitiendo al investigador construir significado a partir del contenido revisado. En el presente estudio, la guía fue diseñada tomando como base las categorías teóricas de funciones ejecutivas, transición educativa y estrategias pedagógicas, y se aplicó a documentos como el Currículo de Educación General Básica, el PEI y el PCI de la institución educativa.

## 9.3. Técnica: Entrevista

La entrevista semiestructurada, es una técnica utilizada en estudios cualitativos, ya que permite recoger información desde la subjetividad de los actores educativos, con un equilibrio entre estructura y flexibilidad. Según Folgueiras (2016), “en la entrevista semiestructurada también se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello –de igual forma– se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta, lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (p. 3).

En esta estudio, se empleó la entrevista semiestructurada como técnicas para la recopilación de información para comprender, desde diversas voces, cómo se desarrollan las funciones ejecutivas en los educandos de séptimo grado, y de qué manera estas inciden en el proceso de transición hacia el nivel de básica superior. Para ello, se elaboró un guion con preguntas orientadas a explorar percepciones sobre la autorregulación, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la organización y el control inhibitorio, en situaciones escolares concretas.

Se realizaron entrevistas a dos docentes tutores de los paralelos séptimo "A" y "B", al personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), a la rectora y

vicerrectora al igual que, a tres representantes legales de estudiantes. La diversidad de actores permitió contrastar diversas perspectivas institucionales, familiares y pedagógicas, enriqueciendo el análisis del fenómeno investigado.

### 9.3.1. Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada

De acuerdo a Araque (2019), la guía de la entrevista semiestructurada es un instrumento característico de las investigaciones cualitativas, ya que permite reunir información pormenorizada mediante algunas preguntas abiertas y otras cerradas. Esta convergencia permite una comprensión global del tema tratado, dado que tiene en cuenta la variedad de experiencias y visiones de las personas participante, lo que reviste una mayor consideración para un análisis exhaustivo y contextual de las informaciones de los hallazgos.

En el marco de esta investigación, la guía de la entrevista semiestructurada fue desarrollada para recabar información pormenorizada respecto del proceso de transición educativa del alumnado de básica media a básica superior, lo cual supuso interrogar a los partícipes sobre los elementos que inciden en la transición (las dinámicas escolares, el acompañamiento institucional, la gestión del aula y los cambios en el comportamiento y el rendimiento de los aprendices durante la transición).

A lo largo de las entrevistas, se fueron incorporando de forma periódica elementos vinculados con el desarrollo de habilidades como la resolución de problemas, la autorregulación y la flexibilidad para adaptar a nuevas exigencias sociales y académicas. Estas aportaciones nos permitieron relacionar los hallazgos con el marco conceptual de las funciones ejecutivas, lo que estructuró las respuestas y permitió fortalecer la comprensión del fenómeno objeto de estudio y guiar la construcción de la propuesta pedagógica.

## 9.4. Técnica: Grupo Focal

El grupo focal es una herramienta para recopilar información que abre un espacio de conversación entre varios/as participantes sobre una temática en concreto. Su finalidad, en este caso, es el de conocer diferentes formas de ver, sentir y vivir a partir de una guía temática bien estructurada. De acuerdo con Harreada et al. (2020) el grupo focal permite a los investigadores relacionarse con los miembros de unas unidades sociales, a través de sesiones conducidas por moderadores, con el objetivo de conocer

sus opiniones, sus puntos de vista y sus vivencias sobre unas temáticas específicas. Esta información normalmente se recoge en audio, en vídeo o mediante notas, para después ser interpretada desde un enfoque analítico.

En el presente estudio, se realizó un grupo focal con alumnos de séptimo grado de Educación General Básica. La elección de esta técnica permitió profundizar en el conocimiento de sus experiencias, percepciones y dificultades que vienen experimentando en la transición. A través de la conversación instalada, se pusieron de relieve aspectos que hacen mención a la gestión de las emociones, a la adaptación a nuevas demandas escolares y a la organización, cuestiones que se encuentran conectadas al desarrollo de sus funciones ejecutivas. Estos saberes fueron muy pertinentes para conocer la problemática desde el propio aprendiz y, al mismo tiempo, reconducir el diseño de estrategias pedagógicas a sus necesidades.

### 9.4.1. Instrumento: Guía de grupo focal

En esta investigación, la guía de grupo focal se elaboró en función de tres ejes temáticos: experiencias escolares previas, percepciones sobre el cambio de subnivel y estrategias ante los nuevos retos académicos. Restrepo et al. (2011) consideran a la guía de preguntas como un instrumento que permite recolectar información y conocer los conocimientos previos del estudiantado, lo cual facilita identificar sus habilidades, actitudes y necesidades en relación con el propósito investigativo. En este caso, su aplicación permitió explorar cómo el propio estudiantado comprende y enfrenta la transición educativa, así como su relación con habilidades ejecutivas como la autorregulación, la planificación y la atención.

## 9.5. Método: Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos, implica un mecanismo reflexivo, sistemático y flexible que busca interpretar en profundidad los significados presentes en los discursos y prácticas de los actores involucrados en el fenómeno investigado. En esta investigación, la información se analizó utilizando un enfoque temático-descriptivo, el cual permite identificar, organizar e interpretar patrones de sentido (temas) a partir del material recogido por medio de entrevistas semiestructuradas, grupo focal, observaciones y análisis documental.

Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático, es una herramienta útil para desentrañar sentidos desde los datos cualitativos, porque permite indagar cómo se construyen los conceptos en contextos particulares, a partir de la codificación y agrupación en categorías que nacen del marco conceptual o de los propios relatos. Este enfoque, este ajuste al paradigma que es socio-crítico de este estudio, ya que ayuda a comprender las voces que emiten los participantes del mismo, haciendo visible las dinámicas y tensiones y las oportunidades que dan forma al tránsito escolar, sea del tipo que sea, entre niveles escolares.

En este recorrido investigativo el análisis cualitativo exige un tratamiento muy concreto el tipo de datos, que permita clasificar la información recogida y relacionar la información con los elementos que la componen. Como bien indican Penalva et al. (2015), a la hora de aplicar este método se requiere una fragmentación de la información hasta organizarla en función de unos criterios establecidos, que vayan generando conceptos que nos ayuden a entender el problema que se investiga. Para ello, el investigador debiera observar muy bien qué se observa, en quiénes se observa y cómo se relacionan los elementos entre sí, favoreciendo, de esta manera, una interpretación contextualizada y ajustada a los objetivos previstos.

Para garantizar la rigurosidad del proceso, se realizó el trabajo con una matriz de categorización que permitió vincular los datos obtenidos con las dimensiones teóricas antes acordadas. Esta organización facilitó la triangulación de fuentes (entre docentes, estudiantes y documentos), y la articulación entre el marco conceptual y las evidencias recogidas durante la fase de campo.

### 9.5.1. Matriz de categorización

La siguiente matriz, presenta las categorías principales abordadas en la investigación, junto con sus respectivas definiciones teóricas, subcategorías e indicadores de análisis. Asimismo, se detallan las técnicas e instrumentos cualitativos empleados para la recolección de datos, con la finalidad de sustentar el proceso de diagnóstico. Esta estructura permite organizar y vincular los datos empíricos con el marco conceptual, facilitando una interpretación coherente de la realidad educativa estudiada todo lo expuesto se puede ver en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Matriz de categorización*

| Categoría | Subcategorías | Indicadores | Técnicas | Instrumentos |
|---|---|---|---|---|
| **Funciones Ejecutivas** Según Nasi (2021), son un conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten planificar, inhibir impulsos, mantener la atención y regular el comportamiento para alcanzar metas. Blair y Ursache (2011) las distinguen de la autorregulación emocional, mientras que Robledo y Ramírez (2023) destacan su desarrollo progresivo en interacción con el entorno escolar. | - Memoria de trabajo<br><br>- Control inhibitorio<br><br>-Flexibilidad cognitiva<br><br>-Autorregulación emocional | -Retiene y manipula información al resolver tareas escolares.<br><br>- Regula impulsos y respuestas en clase.<br><br>- Se adapta a instrucciones o actividades nuevas.<br><br>- Maneja adecuadamente emociones en situaciones escolares. | - Entrevista semiestructurada<br><br>- Grupo focal<br><br>- Diario de campo | - Guía de entrevista a docentes y directivos<br><br>- Guía de entrevista a DECE<br><br>- Guía de grupo focal a estudiantes<br><br>- Diario de campo |
| **Transición Educativa** Skouteris et al. (2012) y Guzmán y Henao (2020) la definen como un proceso continuo que implica ajustes académicos, emocionales y sociales. Rodríguez y Álvarez (2018) destacan la carga emocional y social del cambio escolar, mientras que Bustamante et al. (2019) resaltan su impacto en el comportamiento y relaciones. | - Adaptación académica<br><br>- Adaptación socioemocional<br><br>- Interacción con actores escolares | - Se reconoce preparado para enfrentar nuevas exigencias.<br><br>- Manifiesta emociones de ansiedad, miedo o entusiasmo ante el cambio.<br><br>- Refleja cambios en las relaciones con docentes, compañeros y familia. | - Entrevista semiestructurada<br><br>- Grupo focal<br><br>- Análisis documental | - Guía de entrevista a docentes, DECE y directivos y padres<br><br>- Guía de grupo focal a estudiantes<br><br>- Guía de análisis documental |
| **Estrategias pedagógicas para el** | - Andamiaje | - Se observa la | - Entrevista | - Guía de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **desarrollo de funciones ejecutivas**<br><br>Barriga (2002) señala que son intervenciones intencionadas del docente para facilitar aprendizajes significativos. Mora (2017) destaca que deben ser estructuradas y repetidas para estimular las funciones ejecutivas. Vygotsky (1978) subraya su carácter mediador entre el estudiante y el conocimiento. | instruccional<br><br>- Actividades metacognitivas<br><br>- Aprendizaje cooperativo<br><br>- Resolución guiada de problemas<br><br>- Aprendizaje basado en retos | aplicación de apoyo a docentes<br><br>- Se promueven instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje.<br><br>- Se trabaja en equipos con responsabilidad compartida.<br><br>- Se proponen problemas que desafían el pensamiento estratégico.<br><br>- Se vinculan los contenidos escolares con situaciones reales. | semiestructurada<br><br>- Diario de campo- Análisis documental | entrevista a docentes<br><br>- Diario de campo<br><br>- Guía de análisis documental |

**Nota.** *La tabla fue elaborada para mostrar las categorías principales abordadas en la investigación, subcategorías, indicadores de análisis, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información.*

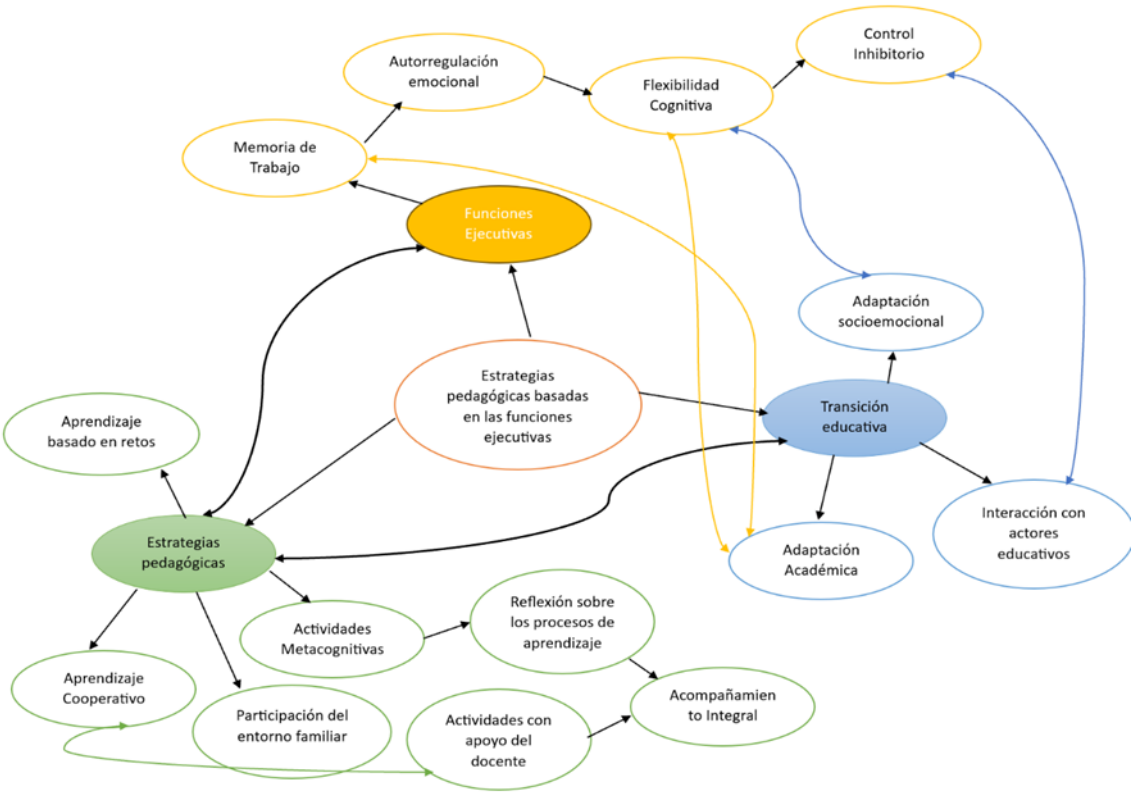
### 9.5.2. Red semántica

Para representar los hallazgos obtenidos, en la fase diagnóstica de esta investigación, se elaboró una red semántica, que sintetiza las relaciones significativas entre los discursos del estudiantado, docentes, familias, directivos, DECE y los documentos institucionales. Esta representación gráfica, se basa en los hallazgos obtenidos mediante la matriz de categorización y la matriz de triangulación, permitiendo visualizar con mayor claridad cómo las funciones ejecutivas se articulan con la experiencia de transición del nivel de básica media al nivel de básica superior.

Los componentes de la referida red proceden de diversas técnicas cualitativas, siendo éstas, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión o grupo focal, el diario de campo y el análisis documental (PEI y PCI). Cada uno de los instrumentos se

diseñó y ejecutó en función de unas categorías de análisis previas: las funciones ejecutivas, la transición educativa y las estrategias didácticas. A partir de la codificación de los relatos, se fueron elucubrando patrones de sentido, coincidencias y vacíos en la vivencia escolar de los alumnos.

La red semántica fue construida a partir de los códigos emergentes que habían sido previamente fijados y validados en la matriz de triangulación. Estructurando la interpretación de esos lazos, se lograron detectar los puntos de mayor densidad conceptual, entre los que estaban: la autorregulación emocional, el acompañamiento del docente, la memoria de trabajo, la adaptación a nuevas exigencias educativas y la necesidad de estrategias pedagógicas estructuradas. Dicha representación gráfica, hace posible obtener una visión de la realidad limitada como un todo, contradiciendo la posibilidad de un análisis escolar sin una contextualización previa que aporte insumos para el diseño de propuestas relevantes.




**Fuente:** Elaboración Propia.

## CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

### "Transiciones Educativas: Facilitando el Paso hacia Nuevos Desafíos"

Esta propuesta se desarrolló dentro del contexto de las prácticas preprofesionales. Durante el acompañamiento realizado en el aula, se evidenció la necesidad de llevar a la práctica estrategias pedagógicas que favorezcan la transición del nivel de básica media al básico superior, y específicamente, identificar qué habilidades se deben fortalecer, como la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional, para que se desarrollen. Por eso, se elaboró planificaciones microcurriculares con un conjunto de sesiones didácticas para el área de Matemáticas para poner en práctica estas funciones ejecutivas a través de planificaciones contextualizadas y ajustadas al nivel de los educandos.

### 10. Sobre nuestra propuesta

La presente guía, la cual fue elaborada con la intención de poder guiar a un grupo de educandos durante su proceso de fortalecer las funciones ejecutivas a partir del aprendizaje contextualizado en el área de Matemáticas. El objetivo está en el favorecer la transición del nivel de básica media hacia el superior, por medio de experiencias significativas, que impliquen las habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Por medio de estrategias pedagógicas especiales, la propuesta tiene la intención de contribuir al aprendizaje perdurable, a la vez que se instigan funciones ejecutivas como lo son la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la autorregulación emocional y el control inhibitorio, las que no son menos importantes para poder hacer frente a las exigencias de la transición escolar.

### 10.1. Fundamentación teórica

La transición de niveles es una etapa complicada dentro del recorrido escolar del alumnado, por cuanto le será necesario realizar transformaciones en lo académico y en el ámbito emocional y social. Este proceso es especialmente crítico en la etapa de la preadolescencia, cuando el alumnado tiene que enfrentarse a nuevas estructuras de enseñanza, a nuevos estilos de los profesores/as y a mayores exigencias en la autonomía. Bora y Winsler (2013) advierten que en el cambio influyen aquellos aspectos que viven en el tiempo y en la regulación emocional, lo que hace necesario la necesidad

del aprendizaje de diferentes competencias cognitivas que favorezcan una transición equilibrada de la anterior etapa a la siguiente.

En esta línea de trabajo, la guía planteada se orienta al diseño de estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las funciones ejecutivas como un mecanismo que facilite la adaptación del alumnado a las exigencias propias del nivel educativo superior. Las funciones ejecutivas, y en especial la memoria de trabajo, la autorregulación emocional, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio presentan una función determinante en la planificación de acciones, en la gestión de las emociones, en la adaptación a diferentes contextos y la focalización de la atención en tareas escolares (Bernal et al. 2020).

Desde la postura cognoscitivista del aprendizaje, que es la que fundamenta esta propuesta, se asume que el conocimiento se construye mediante procesos mentales activos de atención, de análisis, de toma de decisiones y de reflexión. Dicho modelo, como dice Ausubel (2002), establece que el aprendizaje significativo se produce cuando se establece una relación entre la nueva información y los conocimientos previos que el alumno ya posee de forma organizada para pasar a constituir una reconstrucción cognitiva. Desde esta postura se entiende que el desarrollo de funciones en el aula puede ser integrado a partir de estrategias didácticas contextualizadas, con el objetivo de optimizar el rendimiento, la autonomía del educando en el pasaje escolar.

Discursando con todo lo anterior, la propuesta se basa en la necesidad de dar respuesta pedagógica a los retos que plantea el pasaje de niveles, a partir del diseño de estrategias para activar y fomentar las funciones ejecutivas para la adaptación escolar. Dicha planificación didáctica debería dar espacio para que los aprendices puedan practicar habilidades para regular su conducta, planificar acciones, adaptarse a cambios y sostener la atención, permitiendo una transición educativa más consciente y acompañada.

### 10.2. Plan de acción

El siguiente plan de acción, se elaboró como parte de la propuesta educativa la cual intenta facilitar el proceso de transición del estudiantado en cuanto a las funciones ejecutivas. Las planificaciones, se generan tras detectar mediante entrevistas, grupos focales y la observación, que uno de los principales factores de dificultad que afrontan

el alumnado en esta transición es el cambio del entorno, el cual limita la capacidad de las personas para adaptarse a nuevas exigencias tanto académicas como sociales. Por esto, se establecen cinco planificaciones microcurriculares como estrategias metodológicas que se relacionan cada una de las funciones ejecutivas como son: la memoria de trabajo, control inhibitorio, la autorregulación emocional y la flexibilidad cognitiva.

Dichas estrategias, fueron incorporadas a planificaciones contextualizadas que corresponden a los contenidos curriculares fijados del currículo nacional ecuatoriano, permitiendo de este modo su correcta aplicación en el aula. Las planificaciones, se estructuraron con base en las fases de la investigación acción: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. En la primera fase se eligieron las estrategias más adecuadas teniendo en cuenta aquellas que favorecen las capacidades de promover el pensamiento autónomo y la toma de decisiones, además de ser flexibles. Cada una de las estrategias elegidas, fueron planificadas en función de las necesidades observadas en los alumnos en su proceso de transición, y su aplicación va dirigida a potenciar habilidades que les permitan desenvolverse adecuadamente en el nivel superior.

Las planificaciones, fueron elaboradas con destrezas con criterio de desempeño de acorde al nivel que los estudiantes cursaban para poder asegurar la colaboración activa de todos los alumnos, independientemente del estilo de aprendizaje o del ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. En la fase de implementación, se realizaron cinco sesiones de clase, alineándose cada cual a estrategias muy concretas. Estas sesiones, se ejecutaron en el contexto áulico observado, en el que se trabajó de la mano con el docente a cargo del séptimo grado. La estrategia de andamiaje instruccional, permitió ayudar a los alumnos, acompañándolos paso a paso, lo que a su vez favoreció la memoria de trabajo y la inhibición del control. Mientras que el aprendizaje cooperativo, permite la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional al trabajar en grupo y llegar a acuerdos.

Cada una de las actividades, fue diseñada con momentos de reflexión, intercambio de opiniones y resolución que ponen en práctica las funciones ejecutivas que han sido indicadas como prioritarias para la transición escolar. Estas estrategias como el aprendizaje basado en retos y la resolución guiada de problemas, las planteamos con

el objetivo de promover el pensamiento flexible y la planificación estratégica. En dichos espacios, el alumnado se encontró con situaciones que requieren la utilización de los conocimientos previos en contextos nuevos, valorar las alternativas y decidir bien. Estas experiencias, jugaron un papel preponderante ya que desarrollaron la capacidad de cambiar de enfoque ante dificultades, gestionar emociones frente a los errores y mantener el control ante impulsos de respuestas rápidas.

La metacognición finalmente, cerró las planificaciones con un espacio de reflexión en el que los estudiantes pudieron analizar su proceso de aprendizaje, reconocer sus avances y áreas de mejora, e identificar las estrategias útiles para su futuro. El propósito de este plan de acción fue intervenir en el corto plazo en las habilidades ejecutivas de los estudiantes y a su vez sentar las bases de una idea escolar donde se valore el desarrollo integral, especialmente en momentos de cambio como lo es la transición entre niveles. Cada una de las estrategias propuestas responde a una necesidad identificada y contribuye al fortalecimiento de las capacidades que trascienden la parte académica, impactando en la autonomía, el manejo emocional y la adaptación social del estudiantado.

### 10.3. Guía de estrategias

| **Estrategia 1: Andamiaje instruccional** |
|---|
| **Funciones ejecutivas que se van a trabajar:**<br>**Memoria de trabajo:** Al retener y aplicar información durante el proceso.<br>**Control inhibitorio:** Al regular impulsos frente a tareas nuevas y mantener el foco en los pasos guiados. |
| **“Cazadores de Operaciones: resolviendo con estrategia”**<br>**Objetivo de la estrategia:** Desarrollar la capacidad de organizar y mantener información relevante para resolver problemas matemáticos mediante el uso de pasos guiados, que favorezcan la autorregulación del pensamiento.<br>**Objetivo de aprendizaje:** Resolver problemas contextualizados que involucren operaciones combinadas con números fraccionarios y decimales, aplicando pasos ordenados para organizar su solución y comprender el significado de la respuesta en función del contexto planteado. |
| **Destreza: M.3.1.43.** Resolver y plantear problemas que contienen combinaciones de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones con números naturales, fracciones y decimales, e interpretar la solución dentro del contexto del problema. |
| **Materiales sugeridos:**<br>Fichas impresas con pasos guiados de resolución (pueden tener pictogramas).<br>Cartulinas para armar el “puente matemático”.<br>Pizarra y marcadores.<br>Diapositivas. |

Rúbrica de evaluación formativa.

**Tiempo estimado:** 40 minutos

**Actividad lúdica: Dinámica "¡El barco se hunde... con resultados!"**

Lleva a los estudiantes fuera del aula o a un espacio abierto

Prepara a los estudiantes para que resuelvan operaciones mentalmente

Dicta una operación combinada (ej. 45 + 18 ÷ 3 – 5), para que los estudiantes la resuelvan mentalmente

A la señal de "¡El barco se hunde y para salvarse deben agruparse (en grupos con el resultado de la operación que se dictó, anteriormente)!", cada estudiante debe resolver mentalmente su operación y agruparse según la solución de la operación

Los estudiantes tendrán 1 minuto para resolver la operación y los que se quedan sin grupo se van eliminando

Repetir la actividad con 2 o 3 operaciones más

(Evidencia de funciones ejecutivas: regulación de impulsos, retención de información y toma rápida de decisiones.)

**Anticipación**

En el aula, se proyecta una diapositiva con la imagen de una "escalera incompleta" (Anexo 1). En cada tablón de la escalera se escribe un paso de resolución de problemas:

1. Leer cuidadosamente
2. Subrayar datos relevantes
3. Determinar qué operaciones se requieren
4. Resolver ordenadamente
5. Verificar
6. Interpretar la solución

Pregunta generadora: "¿Qué pasaría si uno de estos pasos faltara? ¿Lograríamos cruzar el puente?"

(Evidencia: identificación de secuencias, planificación de acción mental, atención focalizada.)

**Construcción**

**Actividad principal:** Construcción del puente matemático

Se explican los pasos para la resolución de problemas a partir del puente de la actividad de la anticipación

Se forman grupos cooperativos de 3 a 4 estudiantes.

A cada grupo se le entrega un problema contextualizado (por ejemplo, “En una tienda se vendieron 2⅓ kilos de fruta el lunes, 1.75 kg el martes y el doble el miércoles. Si el precio por kilo es de $2.50, ¿cuánto se recaudó en total?”).

También reciben un set de fichas con los pasos del proceso. Estas fichas tienen ilustraciones o ejemplos como apoyo visual (andamiaje). (Anexo 2)

Siguiendo el orden de las fichas, cada grupo:

- Lee el problema en voz alta.
- Subraya o resalta los datos en su cartulina.
- Escribe en su cartulina el paso que está aplicando.
- Resuelve el problema paso a paso.

Dibujan su “puente” conectando cada paso con flechas hasta llegar al resultado. (Evidencia: organización secuencial, memoria operativa, control de impulsos al seguir paso por paso, pensamiento flexible ante dificultades.)

**Consolidación**

En los mismos grupos cooperativos, cada equipo formula un nuevo problema contextualizado que incluya operaciones combinadas con fracciones y decimales, aplicando el mismo modelo del ejercicio anterior (por ejemplo: “Una familia compró 1.5 kg de arroz a $2.10 por kg, y 3⅓ kg de carne a $5.60 por kg. ¿Cuánto gastaron en total?”).

Luego, intercambian sus problemas con otro grupo y lo resuelven usando nuevamente los pasos del puente colgante como guía.

Una vez resuelto el problema, cada grupo presenta su puente, explicando:

¿Qué operaciones utilizaron?

¿Qué pasos les resultaron más fáciles o complejos?

¿Cómo interpretaron el resultado según el contexto?

**Evaluación**

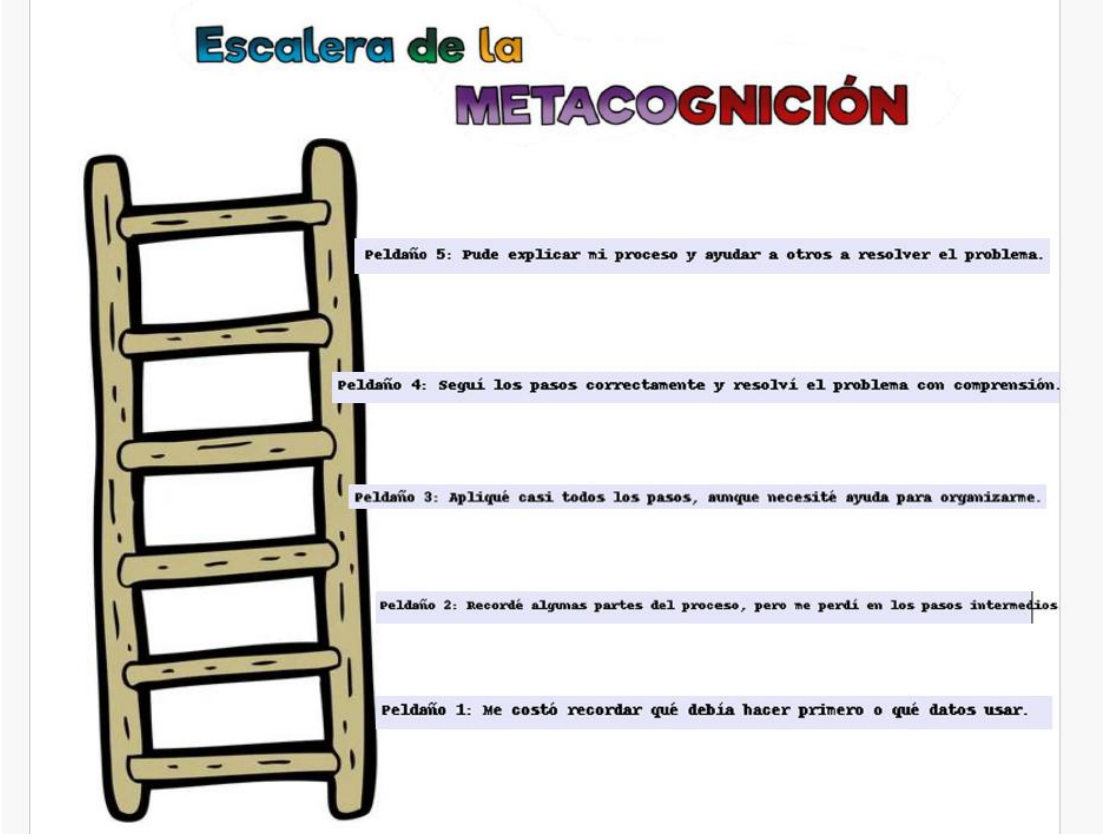
Técnica: Observación directa.

Heteroevaluación (docente): Lista de cotejo

Coevaluación (entre pares): Rúbrica de coevaluación

Autoevaluación: Actividad metacognitiva

**Metacognición:**



Lista de cotejo:

Observación durante la actividad (para uso del docente):

| Criterio observado | Sí / No | Observaciones |
|---|---|---|
| El grupo retuvo y aplicó los pasos correctamente en la resolución (memoria de trabajo). | | |
| Reguló el impulso de avanzar sin revisar cada paso (control inhibitorio). | | |
| Permaneció enfocado durante toda la actividad. | | |
| El grupo revisó y verificó la solución final con base en el contexto del problema. | | |

**Anexo 1:**




**Anexo 2:**




**Estrategia 2: Aprendizaje cooperativo**

**Funciones ejecutivas que se van a trabajar:**

**Flexibilidad cognitiva:** Al adaptarse a diversas ideas y formas de resolver situaciones proporcionales.

**Autorregulación emocional:** Al gestionar emociones frente a acuerdos, desacuerdos o tareas compartidas.

**“Misión Proporcional: Unidos por la Solución”**

**Objetivo de la estrategia:** Fomentar la flexibilidad cognitiva y la autorregulación emocional mediante el aprendizaje cooperativo, promoviendo la adaptación a diversas formas de resolución, la toma de decisiones consensuadas y el manejo constructivo de emociones frente a desafíos matemáticos.

**Objetivo de aprendizaje:** Reconocer magnitudes directa e inversamente proporcionales en contextos cotidianos y elaborar tablas y proporciones mediante la interacción cooperativa.

**Destreza: 3.2.14.** Realizar conversiones simples de medidas de longitud del metro, múltiplos y submúltiplos en la resolución de problemas.

**Materiales sugeridos:**

Tarjetas con imágenes de alimentos (galletas, frutas, jugo).

Fichas manipulables (números, fracciones, cantidades).

Cartulinas de trabajo grupal y marcadores.

Proyector y diapositiva con ejemplos de proporciones.

Plataforma digital Matific.

Roles impresos para el grupo: lector, dibujante, calculador y expositor.

Tabla de proporcionalidad vacía.

**Tiempo estimado:** 40 minutos

**Actividad lúdica: "Dividiendo los alimentos"**

Formar grupos de 3 a 4 estudiantes.

Entregar a cada grupo una tarjeta con alimentos (por ejemplo: 6 galletas, 9 manzanas o 12 jugos). (Anexo 1)

Solicitar que distribuyan los elementos de forma equitativa entre sus compañeros.

Plantear preguntas:

¿Cuánto corresponde a cada uno?

¿Qué sucede si hay más o menos personas?

Al finalizar, reflexionar colectivamente:

¿Qué aprendimos sobre repartir?

¿En qué otras situaciones usamos este tipo de razonamiento?

(Evidencia de funciones ejecutivas: planificación, regulación emocional al trabajar en grupo, flexibilidad cognitiva para resolver el problema de forma justa.)

**Anticipación**

Mostrar dos frascos con caramelos y etiquetas:

- Frasco A: 10 caramelos para 2 niños.
- Frasco B: 20 caramelos para 5 niños.

Plantear la pregunta generadora:

¿Qué frasco reparte mejor los caramelos? ¿Cuál es más justo?

Presentar una tabla proporcional con una situación cotidiana (por ejemplo: si con 1 vaso de jugo beben 2 niños, ¿con 3 vasos cuántos niños?). (Anexo 2)

Introducir brevemente los conceptos:

- **Razón:** comparación entre dos cantidades.
- **Proporción:** igualdad entre dos razones.

Explicar a los aprendices que vamos a trabajar con razones y proporciones usando ejemplos cotidianos y ayudándonos entre todos.

(Evidencia: identificación de relaciones proporcionales, activación del pensamiento lógico y disposición emocional positiva hacia el trabajo compartido.)

**Construcción**

Formar equipos cooperativos de cuatro estudiantes.

Asignar roles rotativos: lector, dibujante, calculador y expositor.

Entregar a cada grupo los siguientes materiales:

1. Problemas proporcionales proyectados desde Matific. https://www.matific.com/cl/es-ar/home/maths/episode/chatting-about-ratios-solve-ratio-problems/
2. Tabla proporcional vacía.
3. Cartulina para representar el problema.

Indicar a los grupos que:

- Escriban la relación como una razón.
- Resuelvan el problema numéricamente.

- Completen la tabla proporcional
- Dibujen en la cartulina la relación visual y numérica.

(Evidencia: organización secuencial, razonamiento proporcional, cooperación en el trabajo grupal, regulación emocional al asumir distintos roles.)

**Consolidación**

Cada equipo presenta su cartel explicando:

1. Cómo resolvieron el problema.
2. Qué dificultades enfrentaron y cómo las solucionaron.
3. Qué aprendieron sobre proporciones y trabajo cooperativo.

(Evidencia: expresión metacognitiva, flexibilidad de pensamiento, conciencia de las emociones al colaborar.)

**Evaluación**

Técnica: Observación directa

Instrumentos:

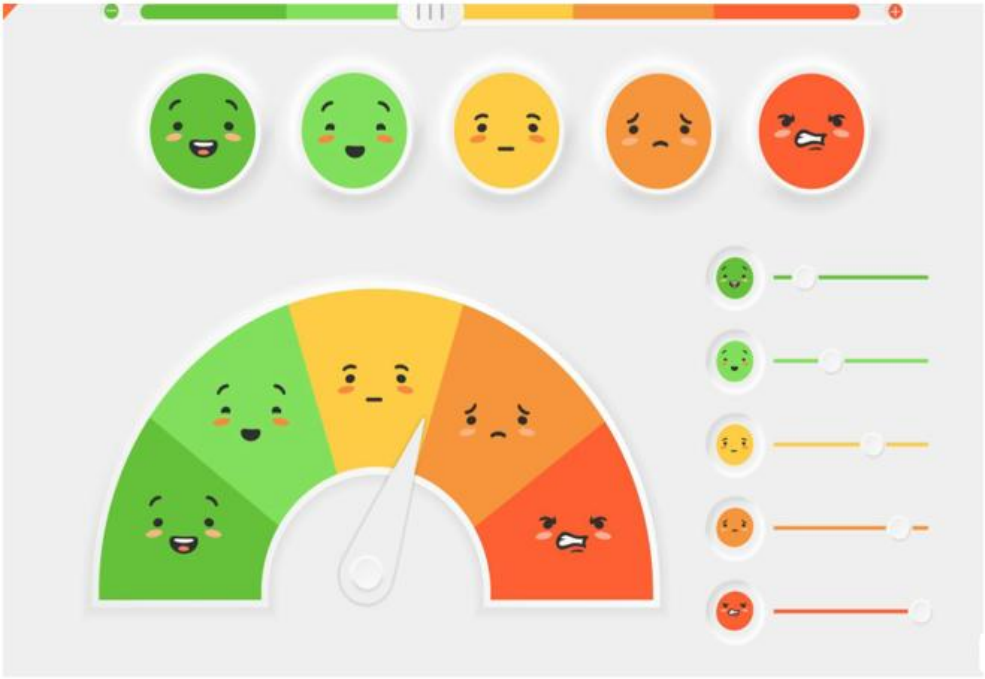
Heteroevaluación (docente): Lista de cotejo

Coevaluación (entre grupos): Rúbrica de coevaluación

Autoevaluación: Actividad metacognitiva

**Metacognición:**

Escala visual de emociones (de menor a mayor autorregulación emocional):



- 😠 Me frustré fácilmente y no logré colaborar con calma.
- 😐 Me costó regularme, pero traté de participar.
- 😊 Mantuve el control, aunque con algunas dificultades.
- 😄 Colaboré con tranquilidad y escuché a mis compañeros.
- 🤝 Me sentí bien trabajando en equipo, manejé desacuerdos con respeto.

Preguntas metacognitivas (respuestas abiertas):

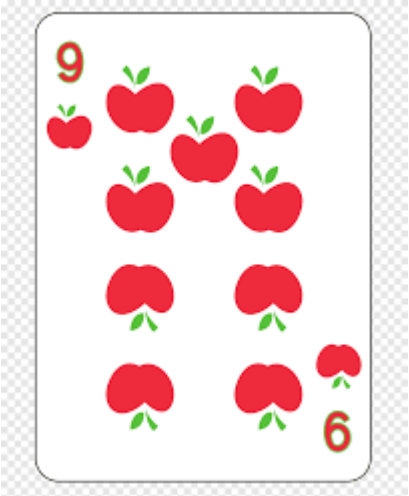
1. ¿Qué hiciste cuando no estabas de acuerdo con tu equipo?
2. ¿Cómo decidieron qué estrategia usar?
3. ¿Hubo cambios en tu forma de pensar?

**Lista de cotejo:**

| Criterios observables | Sí | En proceso | No |
|---|---|---|---|
| Aplica los pasos para resolver situaciones proporcionales | | | |
| Participa activamente en su grupo | | | |
| Regula sus emociones durante la interacción grupal | | | |
| Escucha y respeta las ideas de los demás | | | |
| Se adapta a distintas formas de resolver el problema | | | |
| Explica con claridad el procedimiento realizado en su equipo | | | |

**Anexos 1:**



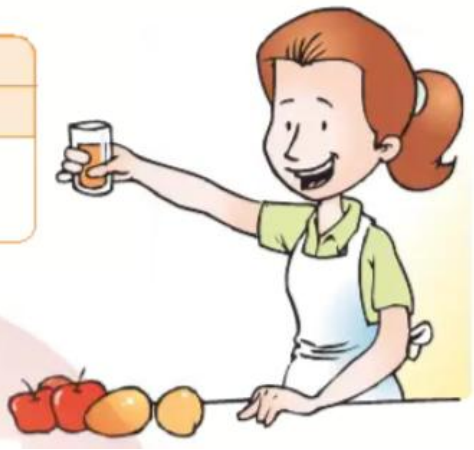


**Anexo 2:**

La constante de proporcionalidad puede utilizarse para expresar la relación entre cantidades.

▶ Completa la tabla con los precios correspondientes a los vasos de jugo que venden en la lonchería.

| | Jugos | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 3 | 4 | 6 | 7 | 8 |
| Precio → | $ 18 | | | | |



La constante de proporcionalidad es de _____

Si la proporción fuera de 1 a 8, ¿cuánto se pagaría por 3 jugos? _____

**Estrategia 3: Aprendizaje basado en retos**

**Función ejecutiva que se va a trabajar:**

**Flexibilidad cognitiva**

Esta función permite a los estudiantes cambiar de estrategia según el contexto (rebajas, ahorro, intereses), comparar distintas situaciones y aplicar los porcentajes en escenarios diversos. También promueve la transferencia de aprendizajes entre contextos.

**"Compras inteligentes: el arte de calcular antes de pagar"**

**Objetivo de la estrategia:** Fortalecer la flexibilidad cognitiva del estudiantado mediante la resolución de situaciones que impliquen el cálculo de porcentajes en contextos reales, promoviendo la adaptación a distintas formas de resolución, el razonamiento lógico y la comprensión práctica de conceptos matemáticos.

**Objetivo de aprendizaje:** Aplicar el cálculo de porcentajes en situaciones cotidianas como rebajas, cuentas de ahorro, intereses o notas de venta, mediante procedimientos adecuados que permitan comprender su utilidad en la vida diaria.

**Destreza: M.3.1.47.** Calcular porcentajes en aplicaciones cotidianas: facturas, notas de venta, rebajas, cuentas de ahorro, interés simple y otros.

**“Actividad lúdica “La tienda matemática”**

**1. Preparación del aula:**

Organizar el espacio como una tienda ficticia. Colocar imágenes de productos (ropa, electrodomésticos, útiles escolares) con precios visibles en distintos “puestos” o mesas.

**2. Materiales:**

- Tarjetas con productos y sus precios.
- Tarjetas de descuento (10%, 15%, 25%).
- Dinero ficticio (billetes de colores).
- Tarjetas de ahorro e interés: “Deposita $50 al 5% anual”, etc.

**3. Dinámica:**

Los estudiantes se dividen por grupos o parejas.

Cada grupo recibe una cantidad de dinero ficticio.

Toman turnos para “comprar” productos aplicando descuentos correctos o resolver situaciones de ahorro/interés.

Si calculan bien el porcentaje y dan el resultado correcto, “compran” el producto o ganan intereses.

Gana el grupo que administre mejor su dinero al final.

**4. Variación:**

Incluir “ofertas flash” en medio del juego para obligar a los estudiantes a cambiar su estrategia (ej. “¡Descuento del 50% por tiempo limitado!”), reforzando así la flexibilidad cognitiva.

(Evidencia de función ejecutiva: adaptación flexible a nuevas condiciones, comparación entre escenarios, cálculo porcentual contextualizado.)

**ANTICIPACIÓN**

Proyectar o mostrar una factura de compra real que incluya un descuento del 20%.

Guiar la observación del grupo con preguntas como:

1. ¿Qué observas en esta factura?
2. ¿Qué significa ese “-20%”?
3. ¿Alguna vez has visto una rebaja en una tienda o en una factura de tu casa?

Luego, formar parejas y proponer la conversación dirigida:

- ¿Han oído hablar de “interés” o “ahorro”? ¿En qué contextos?

Finalizar señalando que en la clase se explorarán situaciones cotidianas donde es importante entender porcentajes para tomar mejores decisiones.

(Evidencia de función ejecutiva: activación de conocimientos previos, conexión entre experiencias reales y conceptos matemáticos, apertura al cambio de perspectiva.)

**CONSTRUCCIÓN**

Realizar una breve explicación guiada sobre el cálculo de porcentajes, utilizando la siguiente fórmula:

**Fórmula general:**

$$\text{Porcentaje} = \frac{\text{Valor total x porcentaje}}{100}$$

Ejemplificar con ejercicios proyectados o escritos en la pizarra, invitando al grupo a participar en la resolución.

**Ejemplo modelado:**
Calcular una rebaja del 15% en una camiseta que cuesta $25.
(25 × 15) ÷ 100 = 3.75
Precio final: 25 - 3.75 = $21.25

**Trabajo colaborativo:**
Formar grupos pequeños. Entregar a cada grupo tres problemas contextualizados que incluyan:

- Una venta con descuento.
- Una nota de ahorro bancario.
- Un cálculo de interés simple.

Cada grupo debe resolver los problemas en su cartulina o cuaderno de trabajo y presentar uno de ellos en la pizarra, explicando el procedimiento utilizado.

(Evidencia de función ejecutiva: aplicación flexible del concepto de porcentaje en distintos contextos,

comparación de métodos, control de pasos lógicos, adaptación al trabajo colectivo.)

**CONSOLIDACIÓN**

**Juegos matemáticos aplicados al porcentaje**

El estudiantado participa en dos dinámicas de repaso, orientadas al uso práctico y flexible del cálculo de porcentajes en distintos contextos:

**1. Monopolio matemático (Anexo 1)**

En grupos, los educandos juegan una versión adaptada del clásico Monopoly. El tablero incluye:

- Tarjetas de productos con precios y descuentos, que deben calcular antes de “comprar”.
- Tarjetas de suerte, que otorgan puntos si se resuelven correctamente desafíos de porcentaje.
- Tarjetas de arca comunal, con problemas sobre interés, rebajas o ahorro, que suman puntos si se resuelven adecuadamente.

Los jugadores ganan puntos con cada desafío superado. El primer equipo en alcanzar 100 puntos se declara ganador.

**2. Dominó porcentual (Anexo 2)**

En parejas (2 contra 2), los aprendices juegan una versión adaptada del dominó con 28 fichas numéricas.

Cada ficha colocada debe estar acompañada del cálculo del porcentaje que representa el número recién puesto respecto al anterior.

Gana el grupo que logre quedarse sin fichas correctamente jugadas.

(Evidencia de función ejecutiva: razonamiento flexible, resolución de problemas en distintos formatos, regulación emocional frente a la competencia, toma de decisiones estratégicas.)

**EVALUACIÓN**

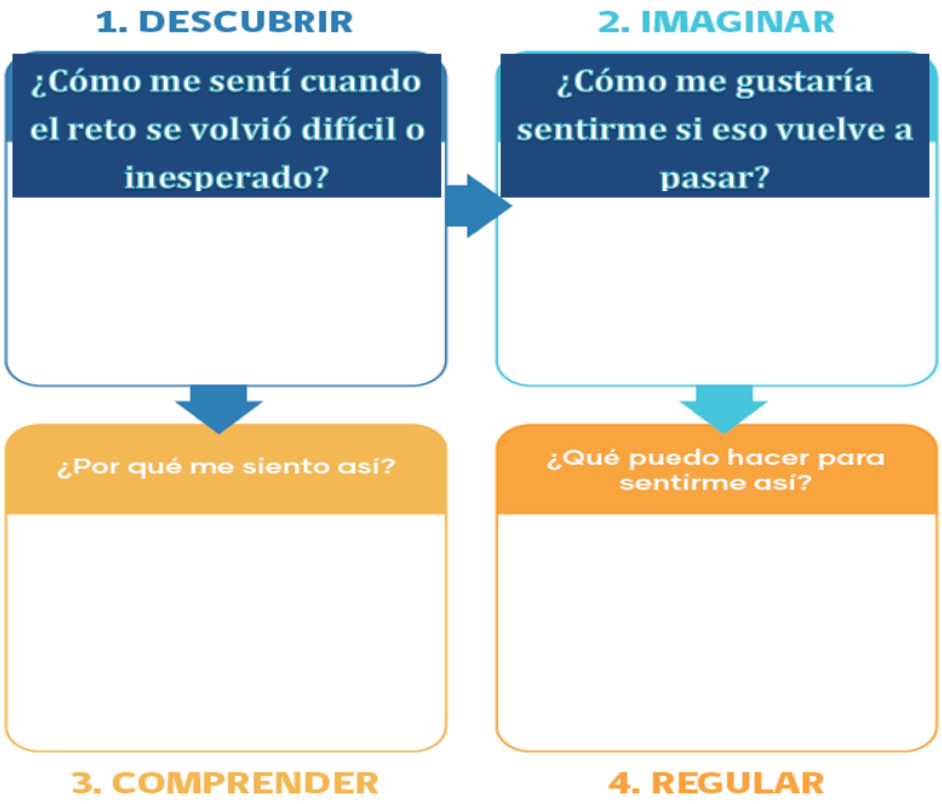
**Técnica:** Observación directa

Autoevaluación: Actividad metacognitiva “¿Cómo me quiero sentir?”

Heteroevaluación (Docente): Lista de cotejo

Coevaluación (entre pares): Rúbrica por pares

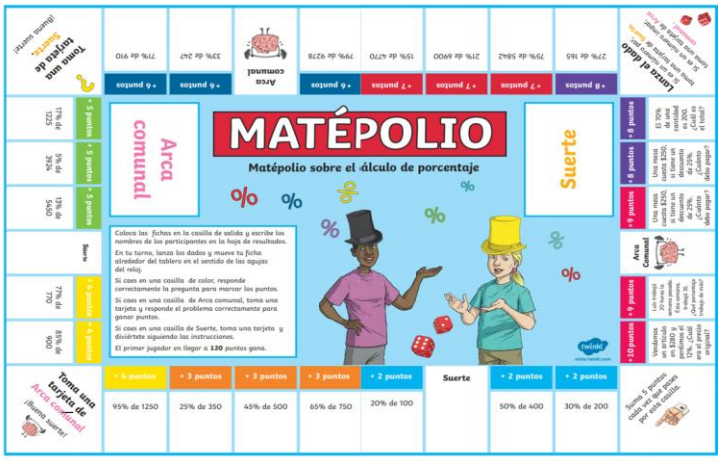
**Actividad metacognitiva:** ¿Cómo me quiero sentir?


1. DESCUBRIR
¿Cómo me sentí cuando el reto se volvió difícil o inesperado?
2. IMAGINAR
¿Cómo me gustaría sentirme si eso vuelve a pasar?
¿Por qué me siento así?
¿Qué puedo hacer para sentirme así?
3. COMPRENDER
4. REGULAR

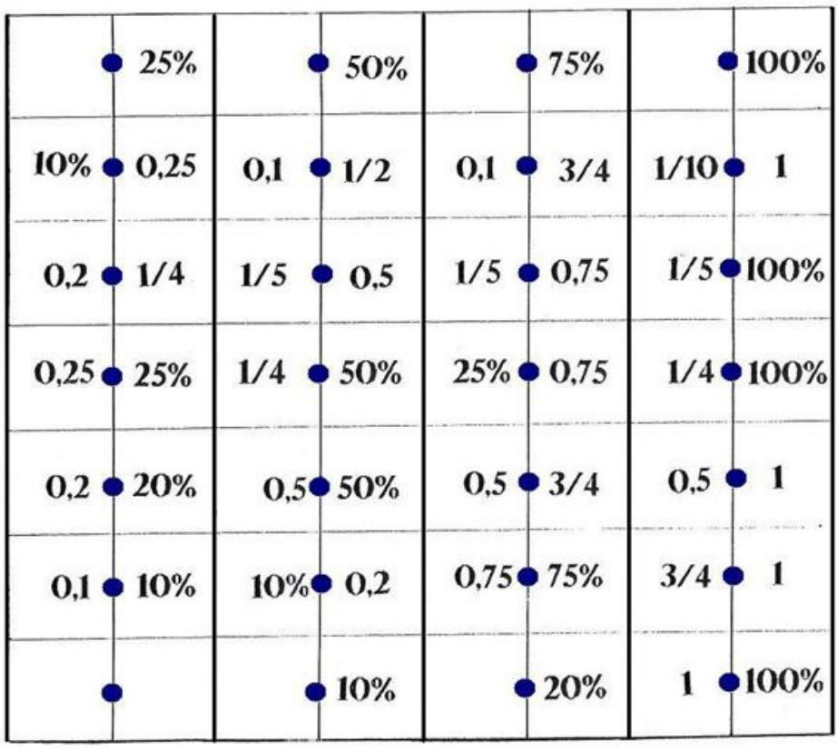
**Lista de cotejo:**

| Criterios observables | Sí | No | Observaciones |
|---|---|---|---|
| Aplica correctamente el cálculo de porcentajes en distintos contextos | | | |
| Se adapta a los cambios o situaciones inesperadas durante la actividad | | | |
| Explica con claridad el procedimiento utilizado al resolver retos matemáticos | | | |
| Escucha las ideas del grupo y colabora para tomar decisiones | | | |
| Regula sus emociones ante errores o desacuerdos | | | |

**Anexo 1:**



**Anexo 2**




**Estrategia 4: Resolución guiada de problemas**

**Funciones ejecutivas a trabajar:**

**Memoria de trabajo:** uso activo de datos interrelacionados para planificar y resolver

**Flexibilidad cognitiva:** cambio de estrategia ante dificultades

**Control inhibitorio:** evitar saltar a conclusiones sin analizar el contexto

**"¿Cuál es la mejor ruta?"**

**Objetivo de la estrategia:** Fortalecer el uso eficiente de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, mediante la resolución guiada de problemas proporcionales, que exijan interpretar información, planificar procedimientos y ajustar estrategias según distintos escenarios.

**Objetivo de aprendizaje:** Resolver problemas de proporcionalidad directa e inversa mediante el uso de guías estructuradas que permitan interpretar, representar y justificar soluciones en contextos cotidianos.

**Destreza: M.3.1.48:** Resolver y plantear problemas con la aplicación de la proporcionalidad directa o inversa, e interpretar la solución dentro del contexto del problema.

**Materiales de la sesión:**

Tarjetas con los pasos del método de resolución de problemas.

Proyector.

Juego interactivo en Genially

Presentación en Genially: ejemplos de proporcionalidad directa e inversa.

Fichas de trabajo impresas con problemas aplicados.

Guía de pasos para la resolución de problemas.

Hojas y lápices para anotaciones.

**Tiempo estimado:** 40 minutos

**Actividad lúdica: “Paseos en Taxi”**

Se pide a los educandos que se pongan de pie y se ubiquen libremente en el aula.

El docente explica que van a simular que están en una estación de taxis, donde los taxis pueden llevar cierta cantidad de personas dependiendo del número de choferes:

- Taxi con 1 chofer: solo pueden subir 4 personas.
- Taxi con 2 choferes: 8 personas.
- Taxi con 3 choferes: 12 personas.

El docente dice en voz alta: “Taxi con 2 choferes”, y los aprendices deben formar rápidamente grupos con 8 integrantes.

Se repite varias veces con diferentes configuraciones.

Cierre: el docente pregunta:

¿Qué patrón notaron?

¿Cómo sabían cuántos podían subir?

¿Cambiaría si bajamos el número de choferes?

(Evidencia de funciones ejecutivas: activación de memoria de trabajo para identificar la proporción, control inhibitorio al evitar respuestas impulsivas, y flexibilidad cognitiva para reorganizarse ante cada nueva orden.)

**Anticipación**

Se proyecta un juego interactivo en Genially

https://view.genially.com/6043b5e2bcf5b60d13aa14ef/interactive-content-12eso-quien-quiere-ser-millonario-proporcionalidad

Se proyecta el juego interactivo estilo "¿Quién quiere ser millonario?" con preguntas de opción múltiple sobre situaciones de proporcionalidad directa e inversa.

El juego presenta tres caminos para resolver un problema: uno correcto, otro con error conceptual y otro con razonamiento inverso erróneo.

Luego, se discute:

¿Qué camino era el correcto?

¿Por qué algunos caminos fallaban?

¿Cómo saber cuándo una situación es directa o inversa?

(Evidencia de funciones ejecutivas: análisis reflexivo para evitar respuestas automáticas, control inhibitorio, comparación de estrategias, flexibilidad cognitiva, y uso activo de datos y procedimientos, memoria de trabajo.)

**Construcción**

Se presenta una breve explicación visual mediante una presentación de Genially sobre proporcionalidad directa e inversa y la resolución de problemas con proporcionalidad. Proporcionalidad directa: cuando una cantidad aumenta, la otra también.

Proporcionalidad inversa: cuando una cantidad aumenta, la otra disminuye

https://view.genially.com/6512e7f11c63a500113737fa/presentation-proporcionalidad-directa-e-invers

Resolución de problemas en parejas:

Cada pareja recibe una ficha con 3 problemas:

Uno de proporcionalidad directa.

Uno de proporcionalidad inversa.

Uno de análisis libre (deben decidir el tipo de proporcionalidad).

Se les proporciona una guía de pasos para la resolución:

1. Leer el problema.
2. Identificar los datos.
3. Decidir si es directa o inversa.
4. Elegir la operación matemática.
5. Resolver.
6. Verificar la respuesta. (Ver anexo)

El docente acompaña a cada pareja formulando preguntas como:

¿Cómo decidieron qué tipo de proporcionalidad era?

¿Qué estrategia usaron?

¿Tuvieron que cambiar de plan?

(Evidencia de funciones ejecutivas: activación de memoria de trabajo al aplicar pasos en secuencia; flexibilidad cognitiva al ajustar el procedimiento según el tipo de problema; control inhibitorio al evitar conclusiones rápidas sin verificar el contexto.)

**Consolidación**

Actividad “Manos arriba, manos abajo”

Indicaciones al grupo:

“Les voy a leer una situación. Si creen que es una proporcionalidad directa, levantan las manos. Si creen que es una proporcionalidad inversa, bajan los brazos. Lo importante es que escuchen con atención y piensen: ¿si una cosa aumenta, la otra también? ¿O si una aumenta, la otra disminuye?”

Situaciones propuestas:

"Si para una fiesta compro más comida, ¿puedo invitar a más personas o menos?" (Proporcionalidad directa.)

"Un grupo de amigos viaja en carro. Si aumenta la cantidad de carros disponibles, ¿cada carro lleva más o menos personas?" (Proporcionalidad inversa.)

"Para pintar una casa, si hay más pintores trabajando, ¿tardarán más o menos tiempo?" (Proporcionalidad inversa.)

"Si compro más paquetes de galletas iguales, ¿pagaré más o menos dinero?" (Proporcionalidad directa.)

"Si recorro más kilómetros en bicicleta, ¿gasto más o menos energía?" (Proporcionalidad directa.)

Se proyecta un último juego interactivo en Genially: "Resuelve y decide", con problemas nuevos para copien y resuelvan en la casa.

https://view.genially.com/5f74f4e51929bf0d39c741ab/game-breakout-resolucion-de-problemas-matematicos

(Evidencia de funciones ejecutivas: regulación de impulsos al escuchar y analizar antes de actuar; flexibilidad cognitiva al razonar diferentes contextos; memoria de trabajo al relacionar situaciones previas con las nuevas propuestas.)

**Evaluación**

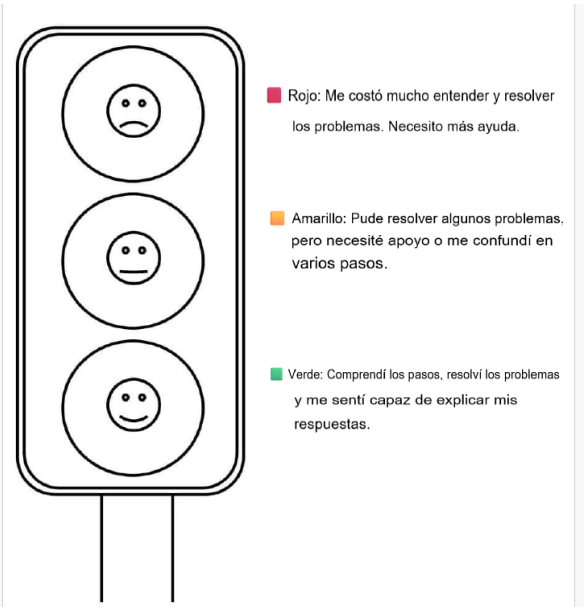
Técnica: Resolución de problemas

Instrumento: Rúbrica de resolución, guía de observación

**Rúbrica de resolución de problemas**

| Criterio | Excelente (3) | Satisfactorio (2) | En desarrollo (1) |
|---|---|---|---|
| Identificación del tipo de proporcionalidad | Reconoce y clasifica correctamente proporcionalidad directa o inversa en todos los problemas. | Reconoce el tipo en la mayoría de los problemas, con alguna confusión. | Presenta dificultades para identificar el tipo correcto. |
| Aplicación de pasos para resolución | Sigue todos los pasos de la guía ordenadamente y sin errores. | Sigue la mayoría de los pasos, con algunos errores menores. | Omite o altera varios pasos, afectando la solución. |
| Procedimiento matemático correcto | Aplica correctamente las operaciones y procedimientos en todos los problemas. | Comete algunos errores en el cálculo o procedimiento. | Presenta errores frecuentes que invalidan la solución. |
| Interpretación del resultado | Explica claramente el resultado y su relación con el contexto. | Explica el resultado pero con poca claridad o detalle. | No interpreta el resultado o es incorrecta la interpretación. |
| Organización y presentación | Presenta el trabajo ordenado, limpio y fácil de seguir. | Presenta el trabajo con organización aceptable. | Presentación desordenada que dificulta la comprensión. |

**Metacognición: El semáforo de las emociones**



**Estrategia 5: La metacognición**

**Funciones ejecutivas:**

**Autorregulación emocional:** Gestión de frustraciones y reconocimiento de emociones ante errores en el desarrollo de la clase.

**Control inhibitorio:** Manejo de los pensamientos al momento de actuar o responder.

**Memoria de trabajo:** Retención de estrategias que fueron efectivas en el aprendizaje.

**“Menos, es más: resolver con equilibrio y estrategia”**

**Objetivo de clase:**
Resolver y crear problemas de proporcionalidad inversa, reflexionando sobre el proceso seguido y reconociendo emociones, errores y estrategias efectivas mediante el uso de herramientas metacognitivas.

**Objetivo de la estrategia:**

Desarrollar la habilidad para resolver y plantear problemas que involucren relaciones de proporcionalidad directa o inversa, interpretando la solución dentro del contexto del problema, con el fin de aplicar el razonamiento proporcional en situaciones cotidianas y académicas.

**Destreza: M.3.1.48.** Resolver y plantear problemas con la aplicación de la proporcionalidad directa o inversa, e interpretar la solución dentro del contexto del problema.

**Actividad lúdica**

Materiales: Tarjetas rojas, verdes y amarillas; problemas de proporcionalidad en tarjetas blancas.

Descripción:

-Presentó una serie de problemas en el proyector (uno por uno) que pueden ser de proporcionalidad directa, proporcionalidad inversa o de ninguna (distractor)

-Cada estudiante tiene 3 tarjetas de colores:

🟥 **Rojo:** No es proporcionalidad

🟧 **Amarillo:** Proporcionalidad directa

🟩 **Verde:** Proporcionalidad inversa

-Leo cada problema, después cada estudiante debe levantar la tarjeta correcta en silencio (trabajando el

control inhibitorio).

- Los estudiantes explican su elección de forma aleatoria.

**Anticipación**

**Actividad: "¿Qué pasaría si...?"**

1. Presentó una situación oral:
   *"Si 4 personas limpian una casa en 2 horas, ¿cuánto tiempo tomaría si trabajan 8 personas?"*

2. Los estudiantes resuelven y justifican el porqué de su respuesta.

3. Se registra en el pizarrón la resolución dada.
4. Se presenta unas diapositivas sobre la proporcionalidad directa e inversa y su uso en la vida cotidiana

**Construcción**

**Actividad principal: "El desafío inverso"**

1. Se forman equipos de 3 estudiantes.
2. Cada grupo recibe una hoja con dos problemas de proporcionalidad inversa y dos problemas de proporcionalidad directa (contextos cotidianos: trabajadores, tiempos de llenado, velocidad, etc.) y un problema "trampa" donde parece ser inverso, pero no lo es.
3. Cada grupo:

-Resuelve usando tabla o regla de tres.

-Anota los pasos realizados.

-Marca con un emoticono cómo se sintió en cada problema (😄 😐 😟).

-Reflexiona en grupo: ¿qué hicimos cuando nos equivocamos? ¿cómo lo resolvimos?

**Consolidación**

**Actividad: "Proporcionalidad con cabeza fría"**

- Cada estudiante responde individualmente en sus cuadernos:

Un problema de proporcionalidad inversa.

Una pregunta emocional: *¿Qué hago cuando no sé la respuesta enseguida?*

Una pregunta de reflexión: *¿Qué me ayuda a mantenerme tranquilo y seguir intentando?*

**Cierre grupal:**

- Lluvia de ideas de las estrategias que ayudaron a regular las emociones.
- Se refuerza la idea de que el error es parte del aprendizaje.

**Evaluación:**

**Técnicas:**

- Observación directa
- Análisis de productos (hojas de trabajo y fichas)
- Autoevaluación emocional

**Instrumentos:**

- Lista de cotejo:

Identifica correctamente la proporcionalidad inversa.

Aplica estrategias adecuadas.

Controla impulsividad al resolver.

Maneja emociones durante el trabajo.

### 10.4. Aplicación de estrategias

Para la primera estrategia, inició con una dinámica en la que los estudiantes debían agruparse según los resultados de operaciones mentales, activando su memoria de trabajo y control inhibitorio. Después de la dinámica, se creó una metáfora visual y concreta del proceso de resolución de problemas matemáticos como un “puente” el cual se debe construir paso a paso. Luego, se dio una explicación guiada de cómo resolver problemas utilizando los pasos del puente para que después en grupos aborden problemas contextualizados utilizando fichas con los pasos para resolver problemas. Así mismo, los estudiantes plantearon problemas para intercambiar entre los grupos. La intervención se caracterizó por la continuidad y la reflexión metacognitiva, claves para fortalecer las funciones ejecutivas requeridas en la transición a básica superior.

**Figura 1.** El puente matemático




**Fuente:** Elaboración propia

La segunda estrategia, fortaleció el aprendizaje cooperativo a través del reconocimiento y análisis de proporciones en contextos cotidianos. La intervención inició con actividades basadas en la comparación y análisis de dos frascos con distintas cantidades de caramelos, en donde se realizaban preguntas para saber de qué frasco

se podría repartir caramelos de forma más equitativa de esta forma se introdujo los conceptos de razón y proporción de manera activa. Después, se trabajó en equipos cooperativos para resolver problemas asignando roles para asegurar la contribución activa de cada integrante de grupo. Para finalizar, con la fase de consolidación cada equipo compartió su experiencia analizando sus errores y aprendizajes, compartiendo su experiencia de cómo se pudieron adaptar a las diversas ideas de sus compañeros y que emociones sintieron al tener acuerdo y desacuerdos al realizar la tarea.

**Figura 2**. Discusión de grupos para presentar sus procesos o dificultades.



**Fuente:** Elaboración propia.

La tercera estrategia, se aplicó mediante la simulación de un entorno comercial dentro del aula, donde los estudiantes se enfrentaron al reto de administrar un presupuesto utilizando cálculos de porcentajes en contextos reales como descuentos, ahorros e intereses. La intervención fomentó la flexibilidad cognitiva al exigir cambios de estrategia ante eventos imprevistos como “ofertas flash”. La práctica fue significativa, pues los estudiantes no solo aprendieron contenido matemático, también conectaron con su vida diaria, desarrollando competencias para tomar decisiones financieras responsables con el juego de monopolio matemático.

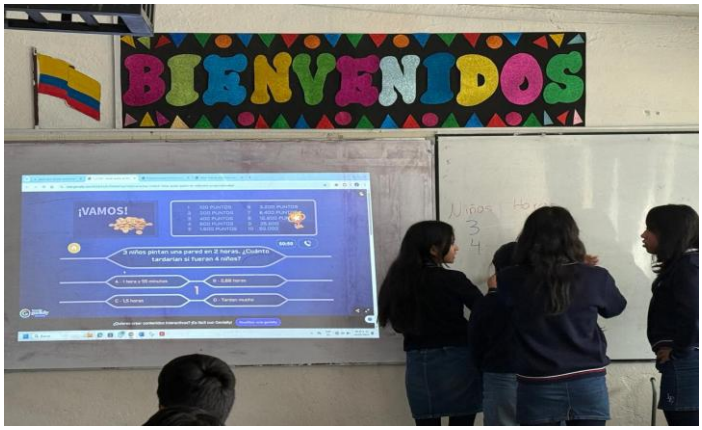
**Figura 3.** Monopolio matemático y Dominó



**Fuente:** Elaboración propia.

Para la cuarta estrategia se usó una planificación centrada en guiar el pensamiento lógico matemático para resolver problemas de proporcionalidad directa e inversa. Los estudiantes participaron en actividades interactivas como juegos (Genially). Después de los juegos en pares, resolvieron problemas aplicando una guía y reflexionaron sobre su razonamiento. La estrategia fusionó el trabajo con el uso de la tecnología, promoviendo el desarrollo de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y l adaptabilidad.

**Figura 4.** Juego de Geanilly




**Fuente:** Elaboración propia.

La quinta estrategia se aplicó con la ayuda de herramientas metacognitivas que permitieron a los estudiantes no solo resolver problemas matemáticos, sino también reflexionar sobre sus procesos cognitivos y emocionales. La intervención se desarrolló en fases estructuradas: comenzó con una actividad lúdica que, mediante tarjetas de colores, activó el pensamiento y el control inhibitorio al identificar el tipo de proporcionalidad en distintos enunciados. Posteriormente, en equipos pequeños, los estudiantes resolvieron y analizaron problemas de proporcionalidad directa e inversa, incluyendo un problema distractor que desafió su comprensión.

**Figura 5.** Tarjetas de colores




**Fuente**: Elaboración propia.

# CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y RESULTADOS

## 11. Análisis y resultados de la investigación antes de la implementación de la propuesta

Después de recopilar los datos por medio de las técnicas e instrumentos, se hizo un análisis de cada categoría identificando códigos para luego usarlos en cada categoría. El punto central de este apartado fue identificar los factores académicos, sociales y emocionales que influyen en la transición de los estudiantes de séptimo a octavo grado, dando de esta forma respuesta a la pregunta de nuestra investigación.

### Categoría 1: Transición Educativa

La transición de los niveles educativos, implica varios cambios que afectan tanto a la parte académica como socioemocional. Los resultados de la investigación muestran, que la institución educativa enfrenta retos pedagógicos dentro de esta transición.

Entre las principales dificultades encontradas tenemos los retos académicos como lo es la adaptación académica, la cual se ve afectada por un nuevo sistema de enseñanza, diversidad de docentes y mayores exigencias. También se encuentran presentes retos socioemocionales debido a la inseguridad, el miedo al cambio y la dificultad para poder establecer vínculos. Por último, tenemos los factores contextuales ya que es limitada la participación de la familia y la coordinación entre docentes.

Según la rectora: “Los estudiantes se enfrentan a muchos profesores y a un sistema más exigente. Algunos no se adaptan rápido.” Esta parte del acompañamiento pedagógico, puede afectar en la formación de vínculos afectivos con los docentes y a la comprensión de los contenidos, especialmente si no existe una coordinación efectiva entre las diferentes asignaturas.

Por otro lado, la adaptación socioemocional representa un desafío más grande. El testimonio del grupo focal: “Tengo miedo de no conocer a nadie, voy a otra escuela sin mis amigos” refleja el impacto emocional de los cambios de contexto. Esta inseguridad puede afectar la autoestima de los estudiantes y su motivación para integrarse de forma activa al nuevo entorno. Lo cual evidencia la necesidad de

establecer estrategias de acompañamiento emocional integradas dentro del proceso pedagógico para así dar respuesta al problema de investigación.

La interacción con los diferentes actores educativos, en especial con las familias es fundamental para asegurar una transición efectiva. La docente A menciona: “Los padres no siempre vienen a las reuniones. A veces trabajamos solo con los chicos.” Esta situación limita la articulación que debe haber entre la casa y la escuela, lo dificulta el seguimiento en casos específicos de estudiantes. Un entorno familiar comprometido puede servir como un factor protector ante diversas dificultades escolares y emocionales que pueden surgir durante el cambio de nivel. Por esto la propuesta enfatiza la corresponsabilidad entre familia y escuela como respuesta al problema identificado.

**Categoría 2: Funciones Ejecutivas**

Dentro del análisis de los datos obtenidos, revela que el desarrollo de funciones ejecutivas es fundamental en el cambio de los estudiantes de básica media y básica superior. Las subcategorías investigadas, como la: memoria de trabajo, autorregulación emocional, flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, responden a una perspectiva integral de las capacidades cognitivas y socioemocionales que el estudiantado debe fortalecer para adaptarse de manera adecuada a un nuevo entorno educativo.

La memoria de trabajo, se activa cuando los estudiantes enfrentan actividades que integran aprendizajes previos y nuevos. Esta habilidad es clave en la transición, ya que los estudiantes deben organizar y aplicar conocimientos adquiridos en años anteriores para resolver tareas más complejas. Dentro del grupo focal mencionan “Nos mandan tareas que nos preparan para octavo como ejercicios que combinan varios temas, hay que recordar lo que hicimos antes y aplicar todo.” Esta práctica ayuda a mantener activa la memoria de trabajo mediante actividades articuladas, especialmente en materias como matemáticas en donde la continuidad de contenidos es fundamental.

Por otra parte, la autorregulación emocional es un elemento necesario para el ajuste de la conducta y las emociones de los estudiantes. Como señala el docente B: “Hay niños que se adoptan fácil porque están cambiando por dentro, están más sensibles, les ayudo con tutorías a controlar eso”. Esto confirma que, durante esta etapa los estudiantes experimentan cambios tanto hormonales como sociales que afectan su

estabilidad emocional. Las tutorías se convierten en espacios para brindar un acompañamiento emocional, prevenir conflictos y fomentar la conciencia emocional. Esto evidencia a la autorregulación emocional como una habilidad que puede ser enseñada y fortalecida desde la acción pedagógica.

La flexibilidad cognitiva destaca en este proceso, al permitir que los estudiantes se enfrenten a situaciones nuevas sin que estas generen malestar o bloqueos emocionales. Como lo indica el docente A: “Hacemos actividades en las que los estudiantes rotan material o roles para que no se frustren con lo nuevo.” Esta práctica pedagógica permite entrenar la capacidad de cambiar de estrategia, reinterpretar la información y adaptarse a diversos contextos. Para la transición educativa esta habilidad ayuda a que los estudiantes acepten nuevas metodologías, diferentes estilos de los docentes y dinámicas con una mayor fluidez.

Finalmente, el control inhibitorio, destaca el uso de juegos pedagógicos que exigen la autorregulación de impulsos, turnos de participación y concentración. El docente B expresa: “Les hacemos juegos donde deben esperar su turno o controlar impulsos, les ayuda mucho.” Esta estrategia no solo beneficia la convivencia entre pares, sino que mejora la capacidad de atención, el comportamiento dentro del aula y la participación en actividades grupales. Además, estas estrategias son importantes para evitar respuestas impulsivas ante el estrés que puede generar un nuevo nivel educativo.

**Categoría 3: Estrategias Pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes, directivos y familias resultan determinantes para facilitar el proceso de transición y fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas. El aprendizaje cooperativo permite la construcción de significados compartidos, lo cual promueve la responsabilidad colectiva y refuerza habilidades sociales. En el grupo focal 1 los estudiantes manifestaron que trabajar en grupos les beneficia a comprender los contenidos y les otorga más seguridad. Estas dinámicas fortalecen la empatía, el liderazgo compartido y el diálogo, competencias importantes en la educación básica superior.

Las actividades metacognitivas, por su parte, se orientan a que los estudiantes puedan analizar su proceso de aprendizaje y reflexionen sobre sus errores o aciertos.

El docente A manifiesta: "Les pongo a reflexionar sobre cómo resolvieron algo, para que analicen si lo hicieron bien o mal". Está práctica promueve el aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico, ya que los alumnos comienzan a entender cómo aprenden y qué estrategias les sirve para aplicarlas. Por otra parte, la resolución guiada de problemas donde el docente guía el proceso, pero permitiendo que los estudiantes propongan soluciones, fortalece la iniciativa personal y autonomía progresiva.

El aprendizaje basado en retos, propuesto por un padre de familia en la entrevista, también es una estrategia pertinente para preparar a los estudiantes ante situaciones complejas y reales. Estas actividades desafían a los estudiantes, lo cual fomenta la creatividad y reduce la dependencia del docente como única fuente de información y validación, así mismo el acompañamiento integral combina aspectos emocionales y académicos es valorado por la vicerrectora como un enfoque preventivo para evitar que los estudiantes se sientan desorientados. Este acompañamiento se concreta en la hora de tutoría donde se trabajan habilidades blandas y autorreflexión.

Finalmente, la participación del entorno familiar es vista como un componente primordial que, sin embargo, todavía presenta debilidades. Los hallazgos realizados justifican de esta forma la necesidad de una propuesta que integre estrategias metodológicas concretas para fortalecer las funciones ejecutivas y de este modo mejorar el proceso de transición educativa.

## 12. Análisis y resultados de la investigación después de la implementación de la propuesta

En la primera parte del proceso investigativo, las entrevistas realizadas al personal institucional permitieron identificar que el principal obstáculo en la transición de séptimo a octavo grado es la adaptación a los distintos modelos de enseñanza por áreas, lo cual genera estrés, desorganización y desmotivación en los estudiantes. Esta dificultad se relaciona de forma directa con funciones ejecutivas como el control inhibitorio y la planificación. Los docentes resaltan que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para asumir nuevas responsabilidades académicas, tampoco muestran autonomía en cuanto al manejo de su tiempo y organización de sus tareas.

Además, se evidenció la falta de estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas, limitándose en muchos casos a charlas aisladas o intervenciones generales desde el

área de Acompañamiento Integral. En contraste, luego de la aplicación de las cinco planificaciones basadas en estrategias como el andamiaje instruccional, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en restos, resolución guiada de problemas y metacognición, el docente entrevistado menciona que existen cambios significativos en el comportamiento y desempeño de los estudiantes.

Se notó una mejora en la habilidad de los estudiantes para organizarse, autorregular sus emociones y aplicar procedimientos lógicos para resolver problemas. Un ejemplo de esto es la aplicación de la estrategia de metacognición, estrategia que permitió a los estudiantes poder reflexionar sobre los errores cometidos y reconocer sus avances, lo que ayudó a fortalecer su autorregulación emocional. Asimismo, las actividades de razonamiento matemático con contextos reales favorecieron la memoria de trabajo y la toma de decisiones fundamentadas.

El análisis comparado muestra que las estrategias aplicadas lograron producir un efecto positivo en el desarrollo de habilidades ejecutivas clave. Previo a la intervención, las autoridades de la institución destacaban que los estudiantes no se sentían suficientemente preparados emocionalmente para afrontar el cambio, lo que les producía inseguridad, miedo a la equivocación y rechazo al nuevo entorno escolar. Después de la intervención los docentes constataban una mayor predisposición hacia el trabajo autónomo, una mejor gestión de las emociones y una actitud más abierta hacia la diversidad de las asignaturas y los docentes. Estas mejoras son directamente relacionadas con las funciones alternativas que se trabajaban de forma transversal en las planificaciones.

Adicional a esto, los grupos focales y las entrevistas posteriores reflejaron que los estudiantes comenzaron a reconocer la utilidad de las estrategias aprendidas, especialmente aquellas que les permitieron colaborar con sus compañeros. El trabajo cooperativo fortalece habilidades sociales y de autorregulación emocional, mientras que el andamiaje instruccional les brindó una mejor estructura y seguridad durante el aprendizaje. Esto quiere decir, que un entorno pedagógico que estimula las funciones ejecutivas ayuda a la adaptación emocional y social de los estudiantes durante la transición.

En conclusión, la triangulación entre entrevistas a docentes, observaciones del aula y resultados de la aplicación de la propuesta, demuestra que el enfocarse en las funciones ejecutivas es eficaz y pertinente. Se comprobó que las planificaciones diseñadas no sólo cumplieron con los objetivos curriculares, sino que también favorecieron el desarrollo integral del estudiantado, permitiéndoles asumir los retos de la básica superior. Esto confirma que el fortalecimiento intencionado de las funciones ejecutivas es clave para una transición educativa más armónica y significativa.

El grupo focal aplicado antes de la propuesta, permitió identificar las ideas iniciales del estudiantado de séptimo grado respecto a la transición hacia la básica superior. Las respuestas evidenciaron, que existe un gran temor asociado al cambio de institución, nuevos docentes, exigencias académicas y adaptación social. Varios estudiantes establecen la importancia del apoyo familiar y de su círculo social para poder enfrentar esta etapa, aunque otros consideran que pueden manejar el proceso de forma autónoma. En cuanto a las actividades académicas, los estudiantes reconocieron que presentan dificultades específicas, principalmente en matemáticas, y mencionaron a su vez la necesidad de fortalecer contenidos que les ayude a socializar.

Después de la aplicación de la propuesta, los resultados del segundo grupo focal evidencian una transformación significativa en los estudiantes, esto ya que los mismos manifiestan una mayor motivación, participación activa y percepción positiva del aprendizaje. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el andamiaje instruccional y la resolución guiada de problemas fueron efectivas para el desarrollo de la memoria de trabajo, la autorregulación emocional y la flexibilidad cognitiva. El uso de juegos, dinámicas grupales y retos matemáticos les permitieron practicar habilidades de organización y toma de decisiones, y manejo de emociones frente a desacuerdos o frustraciones, lo que contribuye a que se puedan adaptar de mejor manera frente a desafíos que enfrentarán en octavo grado.

En contraste con la etapa previa, los estudiantes ahora expresan sentirse mejor preparados y con más confianza para integrarse a nuevos entornos. Al comparar los dos momentos, se observa una clara evolución en el desarrollo de funciones ejecutivas claves. Antes de la propuesta, los estudiantes mostraban una limitada capacidad de autorregulación, dificultades para trabajar con compañeros y una escasa noción del

valor de la planificación paso a paso. Después de las sesiones implementadas, los grupos focales revelan avances concretos: mayor disposición a colaborar con otros, reconocimiento de la utilidad de organizar ideas y resolver problemas mediante estrategias guiadas, y una actitud más abierta al cambio.

La triangulación de los resultados, también permite evidenciar que la propuesta no solo favorece el aprendizaje académico, sino que tiene un impacto positivo en la parte socioemocional del estudiantado. Las respuestas posteriores a la intervención, demuestran que las estrategias activas facilitan entre otras la adaptación de habilidades metacognitivas, y la reflexión sobre las acciones y las emociones a través de la estrategia, en este caso, la de metacognición. Con la ejecución de la actividad los alumnos lograron desglosar con claridad las fortalezas, las áreas a trabajar, las estrategias a utilizar para resolver conflictos, así como organizarse.

Para cierre, la comparación de los dos momentos del grupo focal demuestra que la propuesta de metodología desde las funciones ejecutivas es válida. No sólo los cinco tipos de estrategias propician aprendizajes significativos en el ámbito académico, sino que también lograron propiciar competencias que transitan bien: trabajar con pares, adaptarse, ir aprendiendo las nuevas reglas y normas, la regulación de sus emociones y el pensamiento reflexivo. Se ha corroborado que el desarrollo de funciones ejecutivas es una necesidad para hacer más fácil la adaptación de la básica media a la básica superior, y que su aplicación en el aula, hasta incluso con actividades bien pensadas, resulta en un cambio claro en el rendimiento y bienestar del estudiante.

## 13. Conclusiones

Esta investigación permitió demostrar que las estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas pueden fortalecer de forma significativa las funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la autorregulación emocional, la planificación y la flexibilidad cognitiva. De esta forma se favorece la transición del estudiantado, evidenciando a su vez que el uso de metodologías activas facilita la adaptación socioemocional y académica de los mismos.

Entrando en la profundización del fortalecimiento de las funciones ejecutivas, las habilidades son necesarias para asegurar un proceso de transición de séptimo a octavo grado exitoso. La puesta en práctica de una implementación dirigida de estrategias

pedagógicas, facilitó a los educandos el poder mejorar su memoria de trabajo, la autorregulación emocional, la planificación, y la flexibilidad cognitiva que influye en cómo enfrentan los cambios académicos y sociales del siguiente nivel. Se ratificó que una propuesta centrada en el fortalecimiento de funciones ejecutivas logra brindar herramientas tanto socioemocionales como cognitivas necesarias para poder enfrentar la transición.

El diagnóstico inicial identificó que había escasa presencia de propuestas pedagógicas didácticas que favorecieran el desarrollo de funciones ejecutivas en los educandos, lo que a su vez señalaron debilidades en la planificación docente, como la autorregulación emocional y la flexibilidad cognitiva de los estudiantes. Al implementar diferentes instrumentos de recolección de datos se hicieron evidentes los altos niveles de ansiedad, inseguridad y de dificultades del tipo habitual de poder enfrentar la transición a básica superior. Las dinámicas escolares observadas en contexto áulico, no contaban con estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades ejecutivas tan necesarias para el desarrollo integral. A partir de lo dicho se planteó la necesidad de implementar metodologías como propuestas de intervención para solucionar problemática objeto de estudio, sentando a su vez la base para el diseño de una propuesta adecuada.

La interacción entre los actores educativos, dio a conocer que el entorno escolar tiene un papel fundamental en el desarrollo de funciones ejecutivas. La falta de relación entre estos, la poca participación de los padres de familia y la escasa atención a la parte emocional en las aulas dificultó la construcción de habilidades sólidas. Sin embargo, también se identificó que existían oportunidades de mejora, un ejemplo de esto son las tutorías, el acompañamiento integral, la rotación de roles y los juegos con reglas, todo esto ofrecía un espacio de desarrollo en relación a la flexibilidad cognitiva y la autorregulación. La interpretación mostró que, si bien existían limitaciones en la parte estructural, existe una disposición por parte de los docentes para innovar la práctica, esto demuestra que el fortalecimiento de funciones ejecutivas no depende solo del currículo, sino que también de la interacción pedagógica y del trabajo entre familia, escuela y la comunidad.

Las cinco estrategias didácticas implementadas en las planificaciones de la propuesta, responden de una forma progresiva a los contenidos curriculares, con relación al desarrollo de funciones ejecutivas. Se prioriza el uso de metodologías activas, juegos, retos, espacios de reflexión metacognitiva y dinámicas cooperativas, esto garantizando la inclusión y participación de todo el estudiantado. El diseño, desde nuestra perspectiva, se destaca por su aplicabilidad, pertinencia y claridad, elementos que facilitan su implementación de forma efectiva, adicional a esto, su parte innovadora radica en unir los objetivos cognitivos y socioemocionales desde una perspectiva práctica que se centra en las necesidades reales que existen dentro de las aulas.

El aplicar la propuesta es algo positivo para la mejora del ambiente escolar y para el desarrollo de funciones ejecutivas, los estudiantes presentaron avances concretos en su capacidad para poder organizar ideas, resolver problemas, regular sus emociones al enfrentar situaciones complejas y ser colaborativos dentro de grupos variados. Las estrategias aplicadas, a su vez, fomentan la participación activa, el pensamiento reflexivo y la toma de decisiones confirmando de esta forma el cambio positivo en el desempeño y comportamiento del estudiantado. Además, el contextualizar las actividades y el usar recursos concretos, aumenta la motivación y el sentido de pertenencia, por lo que el acompañamiento docente en cada una de las fases garantiza que los aprendizajes sean significativos y transferibles a nuevas situaciones académicas.

La evaluación de la propuesta demostró lo efectiva que es para la mejora de las condiciones de transición escolar, esto al promover habilidades fundamentales para enfrentar con éxito el paso a la educación básica superior. El contraste de los momentos antes y después de la aplicación, permitió evidenciar un claro crecimiento en la autonomía, el pensamiento lógico y la autorregulación emocional. De igual forma la triangulación de datos, mostró la coherencia entre la planificación, la ejecución y los resultados obtenidos, esto ya que las actividades diseñadas en cada planificación lograron equilibrar los objetivos curriculares con el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes, lo que se convierte en una fortaleza metodológica.

## 14. Recomendaciones

A partir de los hallazgos, se recomienda aplicar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de funciones ejecutivas en los últimos años de básica media, esto primordialmente en el séptimo grado. De igual manera, se sugiere fomentar constantemente la capacitación docente en estrategias educativas y fortalecer el trabajo interdisciplinario entre los actores educativos, esto para establecer un sistema de acompañamiento sostenido, con espacios de formación y comunicación. Finalmente, se insta a utilizar la propuesta en otros contextos educativos similares, adaptándolo a las realidades culturales y socioeconómicas de cada institución, y continuar de este modo con la investigación en los niveles superiores para realizar un seguimiento a la pertinencia que tienen estas habilidades en las trayectorias escolares.

## 15. Referencias Bibliográficas

Alvarado, S. y Juela, T. (2022). *Estrategias didácticas activas y recursos mixtos para reforzar aprendizajes con alumnos del tercer grado en transición a cuarto grado de la UEIB "Provincia de Chimborazo" durante la pandemia COVID-19.* (Tesis de grado), Universidad Nacional de Educación. https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/b0e942fb-ad12-4a5b-8eea-5b2b299c4052/content

Aparicio, M. (2021). *El juego cognitivo: Estrategia neuropedagogica en el aula para mejorar la atención de niños entre once y doce años.* (Tesis de grado), Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/965c249d-10cc-4847-b89a-35eaaf1c8a2a/content

Araque, J. (2019). Guía para hacer una entrevista. *Germina, 1*(1), 7–12. https://doi.org/10.52948/germina.v1i1.65

Ardila, A. (2018). Is intelligence equivalent to executive functions? *Psicothema, 30*(2), 159-164. https://doi.org/10.7334/psicothema2017.329

Ausubel. D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.

Ávila Frances, M., López Fernández, S., Sánchez Pérez, M. del C., y Paños Martínez, L. (2024). Transición de primaria a secundaria: vivencias del alumnado y percepción de docentes y familias. *Revista De Sociología De La Educación-RASE, 17*(1), 73–90. https://doi.org/10.7203/RASE.17.1.27864

Ávila, M., Martínez, P., y Gómez, C. (2022). Agentes implicados en la transición de la educación primaria a la secundaria: una revisión de la literatura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 33*(1), 112-130.

Ayman, D., Mohaseb, M. y El-Bassuony, J. (2022). Uso de andamiaje instruccional en entornos de aprendizaje híbrido: Una revisión crítica. *Revista Port Said de Investigación Educativa, 1* (1), 132-154. https://dx.doi.org/10.21608/psjer.2022.160500.1004

Barreda, C., Marticorena, B. y Mori, J. (2020). *Guía para la elaboración y aplicación de grupo focal.* https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6434

Bausela, E. (2014). Funciones ejecutivas: nociones de desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Psychological Action*, *11* (1), 21-34. https://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13789

Bernal, F., Rodríguez, M., y Ortega, A. (2020). Estimulación de las funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico en escolares de primer básico. *Interdisciplinaria , 37* (1). https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.6

Bernal, F.,Farias, T., Carreño, S., Segura, M., Donoso, F., y Rivera, R. (2024). Capacidad predictiva de la flexibilidad cognitiva y la planificación en las competencias matemáticas tempranas. *Ciencias Psicológicas, 18*(1), e-3277. https://doi.org/10.22235/cp.v18i1.3277

Best, J. R. y Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child development, 81*(6), 1641–1660. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x

Blair, C., Ursache, A. A bidirectional model of executive functions and self regulation. In: vohs, kd, bauermeister, rf, editors. handbook of self regulation. 2nd. NY: Guilford Press; 2011. https://www.researchgate.net/publication/285889442_A_bidirectional_model_of_executive_functions_and_self-regulation/citation/download

Bohórquez, M. I. C., Martínez, A. F. A., León, G. A. R., Salas, J. E. M., y López, J. J. G. (2022). Co-creación de un ambiente de enseñanza constructivista para un curso de pensamiento sistémico: un proceso de investigación-acción educativa. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3(1), 84-104.*

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología , 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bustamante, R., Cifuentes, L., Martinez, G., Jaramillo, V., Cardona, M., Jiménez, H., y Fernández, Y. (2019). *¿Qué y cómo le digo? Saberes y concepciones de docentes en educación preescolar sobre el trabajo con padres.* En M. Córdoba (Ed.), Universidad Nacional Experimental Sur del Lago Jesús María Semprum. https://n9.cl/wiwkz

Castro, M., Ruiz, L., León, A., Fonseca, H., Díaz., y Umaña, W. (2011). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación, 10*(3), 1-29. http://revista.inie.ucr.ac.cr

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores, 9*(2), 61-76. https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf

Cordero, C. (2023). Análisis de la evolución de las funciones ejecutivas en escolares colombianos según madurez evolutiva. *PANORAMA, 17*(32) 1-20. https://www.redalyc.org/journal/3439/343975993012/html/

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13*(2), 149-160. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672 https://www.redalyc.org/journal/4498/449872026006/html/

Da Silva, D. (2018). *El estudio de las funciones ejecutivas en una población colombiana de niños y niñas de 7 a 11 años: su valor predictivo en el rendimiento escolar.* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/461298

Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135-168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Donovan, C. (2021). Control inhibitorio y regulación emocional: características, diferencias y desarrollo en la etapa preescolar. *JONED. Journal of Neuroeducation, 1*(2); 37-42. DOI: 10.1344/joned.v1i2

Flavell, J. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En L. B. Resnik (Ed.). The nature of intelligence, 231-235. https://doi.org/10.4324/9781032646527-16

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista.Dipósit Digital de la Universitat de Barcelona.* http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003

Gamarra, C. (2024). Guía didáctica para la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primero de secundaria. *Revista Tribunal, 4*(9), 208-228. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.63

García Fernández, T., González Castro, P., Areces, D., Cueli, M., y Rodríguez Pérez, C. (2014). Funciones ejecutivas en niños y adolescentes: implicaciones del tipo de medidas de evaluación empleadas para su validez en contextos clínicos y educativos. *Papeles del Psicólogo, 35* (3), 215-223. https://www.redalyc.org/pdf/778/77832241007.pdf

Godinez, S. (2024). Funciones ejecutivas. Herramientas de evaluación neuropsicológica.

Guzmán, L. y Henao, L. (2020). Transiciones en la educación inicial: Una mirada reflexiva. *Colombia Perspectivas Educativas, 10*(1), 165-179. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/609/6092779005/index.html

Herreras, E., (2014). Funciones ejecutivas: nociones del desarrollo desde una perspectiva neuropsicológica. *Acción Psicológica , 11* (1), 21-34. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344038005003

Huertos, P. (2024). La transición de Educación Primaria a Secundaria: desafíos y estrategias para una adaptación exitosa. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/70802/TFM-L740.pdf?sequence=1

Ismail, N., Ismail, K., & Saadah, N. (2015). The Role of Scaffolding in Problem Solving Skills among Children. *International Proceedings of Economics Development and Research, 85*, 154–158.

Jiménez, G. y Punina, N. (2021). I*mportancia de las Funciones Ejecutivas en el Aprendizaje de niños y niñas de 3 a 9 años, Ecuador 2020.* (Tesis de grado), Universidad Central del Ecuador. https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/1eca968d-7798-4f12-9f06-35a52372eaec/content

Jiménez, G. y Punina, N. (2021). Importancia de las Funciones Ejecutivas en el Aprendizaje de niños y niñas de 3 a 9 años, Ecuador 2020. Quito : UCE. Disponible en: http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23142

Johnson, D. y Johnson, R. (2015). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies, *International Journal of Educational Research, (*76), 162-177. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009.

Juanola, J. (2018). *Psicología de las emociones.* Madrid, España: CEU Biblioteca.

López, O. y Hederich, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista colombiana de educación*, (58), 14-39.

Maldonado, J. (2018). *Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario.* https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaupt/70335?bfpage=1&bfsearch=&bffolder=80567&prev=bf

Marcelino, M., Martínez, M., y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria (rdu), 25*(6). http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1

Martinez, E. (2020). *Aprendizaje basado en retos Preparar personas que van afrontar los desafíos del Siglo XXI en el ámbito de la Formación Profesional* [Tesis Maestría]. Universidad Pública de Navarra. https://academica-e.unavarra.es/server/api/core/bitstreams/215d80d9-95eb-4606-91e5-395df75d7c28/content

Martínez, S., y Latas, Ángeles. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva, 8*(2), 85–102. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_006

Medina, L. M., y Janssen, N. (2020). *Flexibilidad cognitiva y morfología cerebral.* [Trabajo de fin de grado, Universidad de la Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21562

Mejía, G. (2017). *Funciones ejecutivas en niños y niñas de primaria: La importancia de las inteligencias múltiples como metodología de enseñanza aprendizaje.* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/454991

Merino, M. (2023). Propuesta de intervención. *Potenciar las Funciones Ejecutivas en Educación Infantil.* [Tesis de Maestría, Universidad Europea Valencia]. https://hdl.handle.net/20.500.12880/10303

Ministerio de Educación. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria 2016.

Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía , 7* (13), 79-91. https://doi.org/10.35381/rkv7i13.1643 https://www.redalyc.org/journal/5768/576870356004/576870356004.pdf

Monasterio, E, y Bausela Herreras, E. (2019). Memoria de trabajo en educación infantil: Estudio preliminar. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 13* (2),29-36. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439667351004

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3.ª ed.). Alianza Editorial. https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf

Mora, P., Coya, Y., Guerrero, J., Vera, A., Ruiz, D y Mendoza, M. (2024). La Aplicación De Las Metodologías Activas En El Proceso De Enseñanza Aprendizaje En El Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 983-1000. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11309

Nasi, M. (2021). *Las Funciones Ejecutivas y su relación con el rendimiento en matemática en alumnos de 1° año de nivel secundario.* [Trabajo Final de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12560/1/funciones-ejecutivas-relacion-rendimiento.pdf

Olivares, S., Cabrera, L., y Valdez, E. (2018). Aprendizaje basado en retos: una experiencia de innovación para enfrentar problemas de salud pública. *Educación Médica, (19),* 230-237. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.10.001

Páez, M, y Castaño, J (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe , 32* (2), 268-285. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006

Paredes, E. (2021). *Estimulación cognitiva para mejorar las funciones ejecutivas en los niños de sexto grado paralelo a, de la unidad educativa Marieta de Veintimilla, periodo 2020-2021.* (Tesis de grado), Universidad Nacional de Loja.https://dspace.unl.edu.ec/server/api/core/bitstreams/74870a96-4ac1-48c8-8138-6be4d1967273/content

Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti.* Pydlos ediciones.

Peña Barrientos, M., Gómez Mazo, T., Mejía Rúa, D., Hernández, J., y Tamayo Lopera, D. (2017). Caracterización del control inhibitorio en adolescentes del grado once de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado-Colombia. *Psicoespacios, 11*(18), 37. https://doi.org/10.25057/21452776.906

Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, (16)*, 55-81.

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas.* Editorial Trillas.

Ponce, M. (2023). Estimulación de las funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Interdisciplinaria Koinonía , 8* (Supl. 2), 723-738. Publicación electrónica, 19 de julio de 2024. https://doi.org/10.35381/rkv8i2.2947

Reilly, S. & Downer, J. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly, 49* (4), 229-240. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006

Restrepo, B., Puerta, M., Valencia, A., Perdomo, E., Moreno, L., Hincapié, Z., Méndez, A. (2011). Casos de investigación-acción educativa. *Corporación Educación Solidaria (Ed.), Investigación-Acción Pedagógica*, 139-295.

Robledo, C., Suarez, G y Rodríguez, Luz. (2024). Libro desarrollo de las funciones ejecutivas final.

Robles, D y Ortiz , D (2024). Funciones ejecutivas en el aprendizaje de estudiantes universitarios. *Sofía, Colección de Filosofía de la Educación,* (36), 143-168. https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.04

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_de_libro/el_taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar

Rodríguez, Y. y Álvarez, E. (2018). La transición educativa del Centro de Desarrollo Infantil al grado preescolar en Caucasia Antioquia: ¿un proceso o un paso?. *Infancias Imágenes, 17*(1), 67–77. https://doi.org/10.14483/16579089.12247

Sánchez, D. (2024). La articulación en la transición de la educación media a la educación superior, el caso colombiano: Universidad en Tu Colegio. *Praxis educativa.*

## 16. Anexos

**Anexo 1.** Docente Profesional

**Guion de entrevista**

Entrevista dirigida al docente de aula con el objetivo de poder explorar como gestiona las expectativas socioeducativas de los estudiantes durante su transición del nivel de básica media a básica superior.

| **Entrevista al Docente profesional** | | |
|---|---|---|
| **Objetivo:** Identificar las estrategias pedagógicas implementadas para trabajar las expectativas socioeducativas y su impacto en la transición del estudiantado de séptimo a octavo grado. | | |
| **Datos** | | |
| **Nombre del entrevistado:** | | |
| **Unidad educativa:** | | |
| **Nivel:** | | |
| **Preguntas** | | **Observaciones** |
| 1. ¿Cómo describiría las expectativas socioeducativas que tienen los estudiantes de su aula con respecto a la transición del séptimo grado a octavo grado? | | |
| 2. ¿Cree que estas expectativas influyen en la motivación y desempeño del estudiantado? ¿De qué manera? | | |
| 3. ¿Qué estrategias utiliza para fortalecer las expectativas socioeducativas del estudiantado con respecto a la transición de subnivel? | | |
| 4. ¿Cómo incorpora estas estrategias en su planificación y actividades diarias? | | |
| 5. ¿Según su experiencia cuáles son las principales dificultades que enfrenta el estudiantado durante la transición de séptimo a octavo grado? | | |

| | |
|---|---|
| 6. ¿Ha recibido capacitación sobre cómo trabajar las expectativas socioeducativas o sobre estrategias para la transición educativa? | |
| 7. ¿Cuáles son los recursos o apoyos que usted considera esenciales para optimizar el proceso de transición de los estudiantes? | |
| 8. ¿Qué cambios sugeriría para fortalecer el acompañamiento en la transición educativa? | |
| 9. ¿Qué papel cree que deberían desempeñar las familias y la escuela en este proceso? | |
| **Agradecimiento** | |
| Gracias por haber participado en esta entrevista, la información recopilada será de suma importancia para el análisis de esta investigación. | |

**Anexo 2.** Entrevista Autoridades

**Guion de entrevista**

Esta entrevista está orientada a explorar el papel de los directivos en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes durante su transición de básica media a básica superior.

| **Entrevista a las autoridades** | | |
|---|---|---|
| Objetivo: Identificar las acciones institucionales relacionadas con las expectativas socioeducativas y la transición educativa, así como su percepción sobre los desafíos y oportunidades del proceso. | | |
| **Datos** | | |
| **Nombre del entrevistado:** | | |
| **Unidad educativa:** | | |
| **Nivel:** | | |
| **Preguntas** | | **Observaciones** |

| | |
|---|---|
| 1. ¿Cómo se acompaña a los docentes a desarrollar expectativas socioeducativas en los estudiantes que están en el proceso de transición del séptimo grado a octavo grado? | |
| 2. ¿Cree que estas expectativas socioeducativas que tienen los estudiantes influyen en su motivación y desempeño académico y social? ¿De qué manera? | |
| 3. ¿Qué estrategias implementa la institución para que los docentes fortalezcan las expectativas socioeducativas del estudiantado con respecto a la transición de subnivel? | |
| 4. ¿Cómo se acompaña procesos educativos que garantice el acompañamiento académico y social en la transición de séptimo a octavo grado? | |
| 5. ¿Según su experiencia cuáles son las principales dificultades que enfrenta el estudiantado durante la transición de séptimo a octavo grado? | |
| 6. ¿Qué acciones realiza usted como directivo para facilitar este proceso de transición? | |
| 7. ¿La institución ha desarrollado procesos de capacitación docente sobre cómo trabajar las expectativas socioeducativas o sobre estrategias para la transición educativa? ¿Qué tipo de procesos? ¿Cada cuánto tiempo? | |
| **Agradecimiento** | |
| Gracias por haber participado en esta entrevista, la información recopilada será de suma importancia para el análisis de esta investigación. | |

**Anexo 3.** Entrevista DECE

**Guion de entrevista**

Esta entrevista esta orientada a explorar el papel del DECE en el acompañamiento socioemocional de los estudiantes durante su transición de básica media a básica superior.

| **Entrevista al DECE** | | |
|---|---|---|
| **Objetivo:** Identificar las acciones institucionales relacionadas con las expectativas socioeducativas y la transición educativa, así como su percepción sobre los desafíos y oportunidades del proceso. | | |
| **Datos** | | |
| **Nombre del entrevistado:** | | |
| **Unidad educativa:** | | |
| **Nivel:** | | |
| **Preguntas** | | **Observaciones** |
| 1. ¿Qué hace el DECE para fortalecer las expectativas socioeducativas en el proceso de transición de los estudiantes del séptimo grado al octavo grado? | | |
| 2. ¿El DECE promueve espacios de capacitación docente para que los docentes puedan asegurar procesos de transición inclusivos de los estudiantes de séptimo grado al octavo grado? ¿De que manera? | | |
| 3. ¿Qué procesos han realizado para identificar las problemáticas que pueden presentar los estudiantes en este proceso de transición? | | |
| 4. ¿De qué manera se da seguimiento el proceso de transición de los estudiantes de séptimo a octavo grado? | | |
| 5. ¿De qué manera se asesora a los docentes y autoridades educativas en los procesos de transición de los estudiantes de séptimo a octavo grado? | | |
| 6. ¿De qué manera se apoya a los estudiantes a la construcción de sus proyectos de vida para que este proceso de transición se facilite? | | |
| **Agradecimiento** | | |

| |
|---|
| Gracias por haber participado en esta entrevista, la información recopilada será de suma importancia para el análisis de esta investigación. |

**Anexo 4.** Entrevista Padres de familia

**Guion de entrevista**

El objetivo de esta entrevista es obtener una visión detallada de cómo los padres de familia perciben la transición de sus hijos de básica media a básica superior.

| **Entrevista a los Padres de Familia** | |
|---|---|
| **Objetivo:** Conocer las percepciones de las familias sobre las expectativas socioeducativas y su rol en el acompañamiento de la transición educativa del estudiantado. | |
| **Datos** | |
| **Nombre del entrevistado:** | |
| **Unidad educativa:** | |
| **Nivel:** | |
| **Preguntas** | **Observaciones** |
| 1. ¿Qué expectativas tiene sobre el desempeño académico y social de su hijo/a en la transición del séptimo grado octavo grado? | |
| 2. ¿Considera que estas expectativas son abordadas o atendidas en la escuela? ¿De qué manera? | |
| 3. ¿Qué acciones realiza para acompañar a su hijo/a durante este proceso educativo de transición? | |
| 4. ¿Cómo se asegura de que su hijo/a esté motivado/a y preparado/a para este nuevo subnivel? | |
| 5. ¿Siente que la escuela le brinda apoyo o información sobre cómo acompañar este proceso? | |

| | |
|---|---|
| 6. ¿Qué tan frecuente es la comunicación con los docentes respecto a las necesidades socioeducativas de su hijo/a? | |
| 7. ¿Cuáles son las principales dificultades que observa en su hijo/a durante este paso de séptimo a octavo grado? | |
| 8. ¿Qué sugerencias o actividades sugiere que la escuela implemente para fortalecer el acompañamiento en este proceso de transición? | |
| 9. ¿Qué papel considera que debería tener la familia en la formación de expectativas socioeducativas para la transición de los niños de séptimo grado a octavo grado? | |
| **Agradecimiento** | |
| Gracias por haber participado en esta entrevista, la información recopilada será de suma importancia para el análisis de esta investigación. | |

**Anexo 5.** Estudiantes de la Unidad Educativa

| **Grupo Focal para estudiantes** | |
|---|---|
| **Objetivo:** Este grupo focal tiene como objetivo explorar y comprender las percepciones, experiencias y expectativas del estudiantado respecto a su transición del séptimo al octavo grado de Educación General Básica (EGB). La información obtenida será utilizada exclusivamente para fines de investigación y se manejará con estricta confidencialidad. | |
| **Datos** | |
| **Fecha del grupo focal:** | |
| **Unidad educativa:** | |
| **Número de participantes:** | |
| **Tema:** | Diseño de estrategias sobre las expectativas socioeducativas que favorecen la transición del nivel de básica media al nivel de básica superior. |

**Guion de discusión del grupo focal**

Saludo y presentación: Buenos días/tardes. Gracias por participar en este grupo focal. Nuestros nombres son:…….. y estamos aquí para escuchar y aprender sobre sus experiencias y opiniones relacionadas con el paso del séptimo al octavo grado.
Sus ideas son muy importantes para entender cómo podemos mejorar este proceso y diseñar estrategias que los apoyen mejor. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que queremos es escuchar lo que piensan.

Solicitar a los participantes la autorización para grabar.

**Guion grupo focal**

**Peguntas de Apertura**

1. ¿Cuáles son las creencias aspiraciones y metas que ustedes tienen con respecto a la familia, amigos al pasar octavo grado?
2. ¿Cómo describirían su experiencia académica, social, emocional en séptimo grado?

**Preguntas Centrales**

3. ¿Qué esperan aprender o lograr en esta nueva etapa educativa?
4. ¿Qué tipo de apoyo necesitas para alcanzar tus metas académicas?
5. ¿Cómo sienten que sus docentes y la escuela los están preparando para el cambio a octavo grado?
6. ¿Qué actividades o estrategias creen que podrían ayudarles a adaptarse mejor a los cambios del próximo año?
7. . ¿Qué habilidades o conocimientos creen que necesitan fortalecer antes de iniciar octavo grado?
8. ¿Han hablado con sus compañeros sobre las expectativas o los retos del próximo año? Si es así, ¿cómo ha sido esa conversación?

**Preguntas de Cierre**

9. Si pudieran proponer una idea o actividad para hacer más fácil el paso de séptimo a octavo grado, ¿cuál sería?
10. ¿Qué mensaje les gustaría compartir con los docentes y directivos sobre lo que
    necesitan para este cambio?

**Agradecimiento**

Gracias por haber participado en esta entrevista, la información recopilada será de suma importancia para el análisis de esta investigación.

**Anexo 6.** Asentimientos y Consentimientos

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Por la presente, autorizo a Henry Cabrera, Bryam Fajardo y Elena Reino la captación de imágenes de mi persona, en fotografía o vídeo, con voz, durante el desarrollo de la entrevista, organizado por los miembros del proyecto de investigación *"*Propuesta de Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior*".*
Autorizo, asimismo, a utilizar el material fílmico y fotográfico que provea en la grabación total y/o parcial de mi imagen, voz, opiniones, declaraciones, comentarios y/o reacciones datos digitales que solamente se utilizarán con fines académicos y de investigación, los mismo que no serán divulgados por ningún medio físico o digital.

Dejo expresa constancia de que, por medio del presente documento, cedo a Henry Cabrera, Bryam Fajardo y Elena Reino sobre el trabajo de integración curricular denominado *"*Diseño de estrategias sobre expectativas socioeducativas que favorecen la transición del estudiantado del nivel de básica media al nivel de básica superior en una Institución Educativa Pública del cantón Cuenca*",* de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación, el derecho a divulgar mi Imagen en los términos del presente, y me reservo el derecho a retirar el consentimiento en cualquier momento.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Número de cédula o identificación: _____

Lugar y fecha: _____

**INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS**

La Constitución del Ecuador reconoce y garantiza en el artículo 66 numeral 19 a las personas: "El derecho a la protección de datos carácter personal, que incluye el acceso y la decisión sobre información y datos de este carácter, así como su correspondiente protección. La recolección, archivo, procesamiento, distribución o difusión de estos datos personales requerirán la autorización del titular o el mandato de ley"

**LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES**

Art. 8.- Consentimiento. - Se podrán tratar y comunicar datos personales cuando se cuente con la manifestación de la voluntad del titular para hacerlo. El consentimiento será válido, cuando la manifestación de la voluntad sea:

1) Libre, es decir, cuando se encuentre exenta de vicios del consentimiento;

2) Específica, en cuanto a la determinación concreta de los medios y fines del tratamiento;
3) Informada, de modo que cumpla con el principio de transparencia y efectivice el derecho a la transparencia,
4) Inequívoca, de manera que no presente dudas sobre el alcance de la autorización otorgada por el titular.

El consentimiento podrá revocarse en cualquier momento sin que sea necesaria una justificación., para lo cual el responsable del tratamiento de datos personales establecerá mecanismos que garanticen celeridad, eficiencia, eficacia y gratuidad, así como un procedimiento sencillo, similar al proceder con el cual recabó el consentimiento,

El tratamiento realizado antes de revocar el consentimiento es lícito, en virtud de que este no tiene efectos retroactivos.
Cuando se pretenda fundar el tratamiento de los datos en el consentimiento del afectado Dará una pluralidad de finalidades será preciso que conste que dicho consentimiento se otorga para todas ellas.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA GRABACIÓN DE UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Por la presente, autorizo a Henry Cabrera, Bryam Fajardo y Elena Reino la captación de imágenes de mi representado, en fotografía o vídeo, con voz, durante el desarrollo del grupo focal organizado por los miembros del proyecto de investigación "Propuesta de Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior*".*

Autorizo, asimismo, a utilizar el material audiovisual que provea en la grabación total y/o parcial de mi representado, voz, opiniones, declaraciones, comentarios y/o reacciones datos digitales que solamente se utilizarán con fines académicos y de investigación, los mismo que no serán divulgados por ningún medio físico o digital.

Dejo expresa constancia de que, por medio del presente documento, cedo a Henry Cabrera, Bryam Fajardo y Elena Reino sobre el trabajo de integración curricular denominado *"*Diseño de estrategias sobre expectativas socioeducativas que favorecen la transición del estudiantado del nivel de básica media al nivel de básica superior en una Institución Educativa Pública del cantón Cuenca*"*, de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación, el derecho a divulgar la imagen de mi representado en los términos del presente, y me reservo el derecho a retirar el consentimiento en cualquier momento.

Nombre del Representante: _____

Firma del Representante: _____

Nombre del Estudiante: _____

Número de cédula o identificación: _____

Lugar y fecha: _____

**INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE PROTECCIÓN DE DATOS**

La Constitución del Ecuador reconoce y garantiza en el artículo 66 numeral 19 a las personas: “El derecho a la protección de datos carácter personal, que incluye el acceso y la decisión sobre información y datos de este carácter, así como su correspondiente protección. La recolección, archivo, procesamiento, distribución o difusión de estos datos personales requerirán la autorización del titular o el mandato de ley”

**LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES**

Art. 8.- Consentimiento. - Se podrán tratar y comunicar datos personales cuando se cuente con la manifestación de la voluntad del titular para hacerlo. El consentimiento será válido, cuando la manifestación de la voluntad sea:

1) Libre, es decir, cuando se encuentre exenta de vicios del consentimiento;
2) Específica, en cuanto a la determinación concreta de los medios y fines del tratamiento;
3) Informada, de modo que cumpla con el principio de transparencia y efectivice el derecho a la transparencia,
4) Inequívoca, de manera que no presente dudas sobre el alcance de la autorización otorgada por el titular.

El consentimiento podrá revocarse en cualquier momento sin que sea necesaria una justificación., para lo cual el responsable del tratamiento de datos personales establecerá mecanismos que garanticen celeridad, eficiencia, eficacia y gratuidad, así como un procedimiento sencillo, similar al proceder con el cual recabó el consentimiento,

El tratamiento realizado antes de revocar el consentimiento es lícito, en virtud de que este no tiene efectos retroactivos.
Cuando se pretenda fundar el tratamiento de los datos en el consentimiento del afectado Dará una pluralidad de finalidades será preciso que conste que dicho consentimiento se otorga para todas ellas.

https://drive.google.com/file/d/1wGApIokCm5cRwk6eWM0J4nqfakwmGkUf/view?usp=sharing

**Anexo 7**. Validación de Contenido y Juicio de Expertos

**Azogues,**

Señor Magíster.
**DOCENTE DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA**
Presente.

**Asunto: Validación de la guía de preguntas para la entrevista a los directivos, docentes, Padres de Familia y estudiantes de la Unidad Educativa Ignacio Escandón**

Estimado docente reciba un cordial saludo. La presente comunicación, es para solicitarle su valiosa colaboración, cómo experto de validación del instrumento de Recolección de Datos (guía de preguntas para la entrevista a las autoridades, docentes y personal del DECE y estudiantes de la unidad Educativa Ignacio Escandón) para su aplicación de área competencia. La importancia de esta solicitud, radica en obtener información para la investigación “Propuesta de Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior.”, trabajo presentado como requisito para obtener el título de licenciados en Educación General Básica, bajo la tutoría de. Seguros de que nuestra petición será atendida, agradecemos de antemano.

Atentamente

**República del Ecuador**

**Universidad Nacional de Educación**

**Proyecto de Titulación**

# Propuesta de Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior.

**Instrumento para la validación**


**Autores**

Henry Santiago Cabrera Morocho

Bryam Josué Fajardo Lucero

María Elena Reino Bermeo

**Tutor**

DATOS INFORMATIVOS

**Nombres y apellidos del o de la especialista:**

**Cédula de ciudadanía:** 0102847472

| Cédula | Nombre | Apellidos | Email Privado/Institucional |
|---|---|---|---|
| | | | |

**Fecha:**

**Correo electrónico:**

**Títulos académicos:**

**Objetivo del juicio de expertos:** Validar el contenido del guión de entrevista diseñado por los autores.

**Objetivo de la entrevista o grupo focal**: Identificar las estrategias pedagógicas implementadas para trabajar las expectativas socioeducativas y su impacto en la transición del estudiantado de séptimo a octavo grado.

**1. Título de la investigación**

Propuesta de Estrategias para fortalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior.

**2. Objetivos de la investigación**

**Objetivo General**

**Objetivos Específicos**

**3. Técnica e instrumento para la recolección de datos**

## 1. VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA

**Pertinencia:** El instrumento planteado es adecuado para dar respuesta a la problemática.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala:

1. CD = Completamente en desacuerdo.
2. ED = En desacuerdo
3. NAD = Ni acuerdo ni en desacuerdo.
4. DA = De acuerdo
5. CA: Completamente de acuerdo

| **Indicadores** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| El guion de entrevista permite el diagnóstico de acuerdo con la problemática. | | | | | |
| El guion de entrevista está bien justificado y se evidencia la relevancia del objeto de estudio. | | | | | |
| El objetivo del guion de entrevista para el diagnóstico en cuanto al desarrollo de la comunicación asertiva está bien planteado y se relaciona con la problemática. | | | | | |
| Las preguntas del instrumento tienen relación con el objetivo de la entrevista. | | | | | |
| La redacción del guion de entrevista usa un lenguaje académico y comprensible para el entrevistado. | | | | | |
| Se describe de manera detallada cada aspecto que se desea conocer sobre el desarrollo de la comunicación asertiva. | | | | | |
| Las preguntas del guion de entrevista son adecuadas para su aplicación. | | | | | |
| El guion de entrevista reúne la información adecuada para la investigación | | | | | |

## 1. VALIDACIÓN DEL GUION DEL GRUPO FOCAL

**Pertinencia:** El instrumento planteado es adecuado para dar respuesta a la problemática.

Califique cada una de las siguientes afirmaciones utilizando la escala: **nada (1), poco (2), medianamente (3), bastante (4), completamente (5).**

**Tabla 1**

*Rúbrica para la validación del instrumento guion de grupo focal*

| **Indicadores** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
|---|---|---|---|---|---|
| El guion del grupo focal permite el diagnóstico de acuerdo a la problemática. | | | | | |
| El guion del grupo focal está bien justificado y se evidencia la relevancia del objeto de estudio. | | | | | |
| El objetivo del guion del grupo focal para el diagnóstico en cuanto al desarrollo de la comunicación asertiva está bien planteado y se relaciona con la problemática. | | | | | |
| Las preguntas del instrumento tienen relación con el objetivo del grupo focal. | | | | | |
| La redacción del guion del grupo focal usa un lenguaje académico y comprensible para los estudiantes. | | | | | |
| Se describe de manera detallada cada aspecto que se desea conocer sobre el desarrollo de la comunicación asertiva. | | | | | |
| Las preguntas del guion del grupo focal son adecuadas para su aplicación. | | | | | |
| El guion del grupo focal reúne la información adecuada para la investigación | | | | | |

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

**Carta de validación del instrumento**

Yo,_____, con profesión _____, hago contar que he revisado el Instrumento de Recolección de Datos presentado por los autores Henry Santiago Cabrera Morocho, Bryam Josue Fajardo Lucero y María Elena Reino Bermeo, para su aplicación en realización del trabajo de titulación **"Propuesta de Estrategias para fotalecer las funciones ejecutivas y favorecer la transición de básica media a básica superior."** y como experto en el área _____, emito el siguiente juicio:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____.

**Firma del experto:** _____