UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN MENCIÓN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

TESIS

FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LUIS VALLEJOS SANTONI" DE LA UGEL CUSCO-2025

PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

AUTOR:

Br. DELIA CONDO SALAS

ASESOR:

Dr. EDWARDS JESÚS AGUIRRE ESPINOZA

CÓDIGO ORCID: 0000-0002-5514-6707

CUSCO – PERÚ

2026

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

ANEXO 1
INFORME DE SIMILITUD

El que suscribe, **el Asesor** Dr. EDWARDS JESUS AGUIRRE ESPINOZA, quien aplica el software de detección de similitud al trabajo de investigación/tesis titulada: " FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "LUIS VALLEJOS SANTONI" DE LA UGEL CUSCO - 2025"

presentado por: DELIA CONDO SALAS con DNI Nro.: 24582699

presentado por: _____ con DNI Nro.: _____

para optar el Título Profesional/ Grado Académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 02 veces, mediante el software similitud, conforme al Artículo 6° del Reglamento para Uso del Sistema de Detección de Similitud en la UNSAAC y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 10 % de similitud.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No sobrepasa el porcentaje aceptado de similitud.	X
Del 11 al 30%	Devolver al usuario para las subsanaciones.	
Mayores a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, conforme al reglamento, quien a su vez eleva el informe al Vicerrectorado de Investigación para que tome las acciones correspondientes; sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a ley.	

Por tanto, en mi condición de Asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y **adjunto** la primera página del reporte del Sistema de Detección de Similitud.

Cusco, 14 de AGOSTO de 2026

Firma

Post firma: EDWARDS JESUS AGUIRRE ESPINOZA

Nro. de DNI: 23854868

ORCID del Asesor: 0000-0002-5514-6707

Se adjunta:

1. Reporte Generado por el Sistema de Detección de Similitud.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Detección de Similitud: 27259:614230710

DELIA CONDO SALAS

FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER...

Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::27259:614230710

Fecha de entrega
13 ago 2026, 10:22 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
13 ago 2026, 10:36 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES....docx

Tamaño del archivo
26.2 MB

248 páginas

47.562 palabras

278.408 caracteres

10% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 10 palabras)
- Trabajos entregados

Exclusiones

- N.º de fuentes excluidas

Fuentes principales

8% Fuentes de Internet
9% Publicaciones
0% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO
ESCUELA DE POSGRADO

INFORME DE LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES A TESIS

Dr. LEONCIO SOLIS QUISPE, Director de la Escuela de Posgrado, nos dirigimos a usted en condición de integrantes del jurado evaluador de la tesis intitulada **FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LUIS VALLEJOS SANTONI" DE LA UGEL CUSCO - 2025** de la **BR. DELIA CONDO SALAS.** Hacemos de su conocimiento que la sustentante ha cumplido con el levantamiento de las observaciones realizadas por el Jurado el día **SEIS DE JULIO DE 2026**.

Es todo cuanto informamos a usted fin de que se prosiga con los trámites para el otorgamiento del grado académico de MAESTRO EN EDUCACIÓN MENCIÓN PLANIFICACIÓN Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.

Cusco, 10 de agosto del 2026

DRA. MILAGROS BERTHA CJUNO TACCA
Primer Replicante

MG. LID HAYDEE ESTRADA CHACON
Segundo Replicante

DR. GREGORIO CORNEJO VERGARA
Primer Dictaminante

DRA. MERCEDES CUSI ARRIAGA
Segundo Dictaminante

DEDICATORIA

A quienes nunca dejaron de creer en mí.

A mi mamá Maximiliana Salas Vda. De Condo, a mi papá Hilario Condo Apaza (+), a mis hermanos y hermanas del alma, a mis sobrinos y sobrinas, por su paciencia, su amor y su fe inquebrantable.

Esta meta, alcanzada al ritmo de mi propia historia, también es vuestra.

Delia

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a Dios por darme la fortaleza y la perseverancia necesarias para culminar esta meta. Mi gratitud eterna a mi familia, cuyo apoyo incondicional, paciencia y confianza han sido el motor que me sostuvo en cada etapa de este largo camino. A mi asesor Dr. Edwards Jesús Aguirre Espinoza, quien con su orientación profesional y humana enriqueció mi formación y me impulsó a alcanzar un nivel académico superior. A mis amigas por sus palabras de aliento y por acompañarme en los momentos de desafío y de logro. A todos ustedes, gracias por ser parte esencial de este propósito, que hoy se convierte en realidad.

Delia

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA ii

AGRADECIMIENTOS iii

ÍNDICE GENERAL iv

ÍNDICE DE TABLAS viii

ÍNDICE DE FIGURAS ix

RESUMEN x

UCHUYLLAPI WILLAY xi

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 1

1.1 Situación problemática 1

1.2 Formulación del problema 4

1.2.1 Problema general 4

1.2.2 Problemas específicos 5

1.3 Justificación de la investigación 5

1.3.1 Justificación Teórica 5

1.3.2 Justificación práctica 7

1.3.3 Justificación metodológica 7

1.4 Objetivos de la investigación 8

1.4.1 Objetivo General 8

1.4.2 Objetivos específicos 8

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL 10

2.1 Bases teóricas 10

2.1.1 Teorías psicológicas 10

2.1.2 Las Funciones Ejecutivas 12

2.1.3 Importancia de las funciones ejecutivas 16

2.1.4 Desarrollo de las funciones ejecutivas 19

2.1.5 Dimensiones de las Funciones Ejecutivas 22

2.1.6 Competencia transversal: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma 30

2.1.7 La Comprensión lectora según el Currículo Nacional 32

2.1.8 Estándar de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna 33

2.1.9 Comprensión lectora: "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" 34

2.1.10 Estrategias de lectura 36

2.1.11 La comprensión lectora desde la diversidad textual 40

2.1.12 Dimensiones de la diversidad textual 42

2.1.13 Tipología textual de Werlich para el desarrollo de la competencia lectora 44

2.1.14 Comprensión transferencial 45

2.1.15 Funciones ejecutivas y comprensión lectora 47

2.2 Marco conceptual (palabras clave) 50

2.2.1 Funciones ejecutivas 50

2.2.2 Corteza prefrontal 50

2.2.3 Inhibición 50

2.2.4 Metacognición 50

2.2.5 Comprensión lectora 51

2.2.6 Lectura 51

2.2.7 Lector 51

2.2.8 Mediador de lectura 51

2.2.9 Libro 51

2.2.10 Estrategias de lectura 52

2.3 Antecedentes empíricos de la investigación 52

2.4 Hipótesis 57

2.4.1 Hipótesis general 57

2.4.2 Hipótesis específicas 57

2.5 Identificación de variables e indicadores 57

2.6 Operacionalización de variables 59

CAPÍTULO III METODOLOGÍA 62

3.1 Ámbito de estudio: localización política y geográfica 62

3.2 Tipo y nivel de investigación 62

3.3 Población de estudio 64

3.4 Tamaño de muestra 64

3.5 Técnicas de selección de muestra 64

3.6 Técnicas de recolección de información 64

3.7 Técnicas de análisis e interpretación de la información 65

3.8 Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas 66

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN 67

4.1 Resultados descriptivos 67

4.1.1 Resultados del objetivo general 67

4.1.2 Resultados del objetivo específico 1 70

4.1.3 Resultados del objetivo específico 2 73

4.1.4 Resultados del objetivo específico 3 76

4.2 Resultados inferenciales 79

4.2.1 Prueba de la hipótesis general 80

4.2.2 Prueba de la hipótesis específica 1 82

4.2.3 Prueba de la hipótesis específica 2 84

4.2.4 Prueba de la hipótesis específica 3 86

4.3 Discusión 89

CONCLUSIONES 96

RECOMENDACIONES 98

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 100

ANEXOS 108

Anexo 1: Matriz de consistencia 109

Anexo 2: Instrumentos de recolección de información 111

Anexo 3: Medios de verificación 120

Anexo 4: Base de datos 131

Anexo 5: Sesiones de aprendizaje 144

Anexo 6: Otros 230

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Competencias y capacidades 33

Tabla 2 Identificación de variables e indicadores- variable independiente 57

Tabla 3 Identificación de variables e indicadores- variable dependiente 58

Tabla 4 Operacionalización de variables 59

Tabla 5 Resultados de la comprensión lectoraen el pre test 67

Tabla 6 Resultados de la comprensión lectoraen el post test 68

Tabla 7 Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el pre test.. 70

Tabla 8 Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el post test 71

Tabla 9 Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el pre test 73

Tabla 10 Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el post test 74

Tabla 11 Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el pre test 76

Tabla 12 Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el post test 77

Tabla 13 Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de la competencia lectora 79

Tabla 14 Prueba U de Mann-Whitney para la competencia lectora 81

Tabla 15 Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión obtiene información del texto escrito 83

Tabla 16 Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito 85

Tabla 17 Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito 87

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultados de la comprensión lectoraen el pre test.....67

Figura 2 Resultados de la comprensión lectoraen el post test.....69

Figura 3 Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el pre test..70

Figura 4 Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el post test 72

Figura 5 Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el pre test.....73

Figura 6 Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el post test 75

Figura 7 Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el pre test.....76

Figura 8 Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el post test 78

Figura 9 Box-plot de los puntajes de la competencia lectora.....82

Figura 10 Box-plot de los puntajes de la dimensión obtiene información del texto escrito .84

Figura 11 Box-plot de los puntajes de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito 86

Figura 12 Box-plot de los puntajes de la dimensión reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.....88

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo explicar la influencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL- Cusco-2025. La metodología fue de tipo aplicada, con un enfoque cuantitativo, de diseño cuasi experimental. La población estuvo conformada por 75 escolares del nivel primario, de los cuales se seleccionaron 48 estudiantes para conformar la muestra, 24 de ellos para el grupo de control y 24 para el grupo experimental, mediante el muestreo no probabilístico intencional. La información se recolectó a través de una prueba de comprensión lectora, la cual fue aplicada antes y después de implementar la intervención. Los resultados fueron que el programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas mejoró de manera significativa la capacidad de obtener información del texto escrito ($p = 0,002$), inferir e interpretar información del texto escrito ($p = 0,000$), y reflexionar y evaluar el contenido, forma y contexto del texto escrito ($p = 0,000$), observándose que en el post test, los escolares que alcanzaron el nivel logrado fueron el 83,33%, 45,33% y 58,33%, respectivamente. En conclusión, la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas mejoró significativamente la comprensión lectora ($p = 0,000$), observándose que en el pre test el 70,83% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaba en el nivel de inicio, mientras que en el post test el 83,33% logró ubicarse en el nivel logrado, confirmando la efectividad de la intervención.

Palabras clave: Comprensión lectora, Control inhibitorio, Flexibilidad cognitiva, Función ejecutiva, Memoria de trabajo.

UCHUYLLAPI WILLAY

Kay investigaciónpa munayninqa karqan funciones ejecutivas nisqakuna imayna primer grado educación primaria yachaqkunapa ñawinchay hamut'aynin wiñariyninpi yanapakun chayta sut'inchay. Kay yachaqkuna Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni”, UGEL Cusco nisqamanta karqanku, 2025 watapi. Investigaciónqa aplicada nisqa karqan, enfoque cuantitativo nisqawan, diseño cuasi experimental nisqapi ruwasqa. Poblaciónqa 75 educación primaria yachaqkunawanmi kamasqa karqan; chaykunamanta 48 yachaqkuna muestra nisqapaq akllasqa karqanku: 24 yachaqkuna grupo de control nisqapaq, 24 yachaqkunataq grupo experimental nisqapaq, muestreo no probabilístico intencional nisqawan akllasqa. Willakuykunaqa prueba de comprensión lectora nisqawan huñusqa karqan, chay pruebatataq intervención ruwakuchkaptin ñawpaqta, chaymanta qhepamanpas ruwakurqan.

Resultados nisqapiqa, funciones ejecutivas nisqakunata kallpanchanapaq programaqa qelqasqa textomanta willakuyta tariy atiyta ancha allinta wiñachirqan (p = 0,002); qelqasqa textomanta willakuyta inferir e interpretar ruway atiytapas (p = 0,000); qelqasqa textopa contenido, forma, contexto nisqankunamanta yuyaymanayta, chaninchaytapas (p = 0,000). Post test nisqapiqa, nivel logrado nisqaman chayaq yachaqkuna 83,33%, 45,33% chaymanta 58,33% karqanku, sapanka atiykunapi.

Tukuchinapiqa, funciones ejecutivas nisqakunata kallpanchanapaq programata ruwaspaqa ñawinchay hamut'ay ancha allinta wiñarirqan (p = 0,000). Pre test nisqapi grupo experimentalpi kaq yachaqkunamanta 70,83% nivel de inicio nisqapi karqanku; post test nisqapitaq 83,33% yachaqkuna nivel logrado nisqaman chayarqanku. Kay resultadosqa intervenciónpa allin ruwasqa kasqanta qhawachin.

Kichana simikuna: Ñawinchay hamut'ay, Control inhibitorio, Flexibilidad cognitiva, Función ejecutiva, Memoria de trabajo.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en la Educación Básica Regular (EBR), en tanto permite a los estudiantes construir significados, comprender su entorno y participar de manera activa y reflexiva en las diversas prácticas sociales del lenguaje. Su desarrollo temprano resulta decisivo en los primeros años de escolaridad, pues marca el tránsito del aprendizaje inicial de la lectura hacia su uso como herramienta para acceder, procesar y producir conocimiento en las distintas áreas curriculares. En este sentido, la lectura no se limita a la decodificación de signos escritos, sino que implica un proceso complejo que articula operaciones cognitivas, metacognitivas y socioculturales orientadas a la interpretación, inferencia y evaluación crítica de los textos escritos.

No obstante, diversos estudios y evaluaciones nacionales evidencian que una proporción significativa de estudiantes no logra alcanzar los niveles esperados de comprensión lectora desde los primeros ciclos de la educación primaria. En el contexto peruano, los resultados de las evaluaciones estandarizadas muestran brechas persistentes en el desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de textos en su lengua materna", particularmente en instituciones educativas públicas. Estas brechas se manifiestan con mayor énfasis en contextos urbanos vulnerables, donde confluyen factores pedagógicos, cognitivos y socioculturales que inciden en el desempeño lector de los estudiantes.

En la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni", ubicada en el departamento de Cusco, los resultados de las evaluaciones regionales y nacionales han evidenciado un rendimiento insuficiente en comprensión lectora desde los primeros grados de educación primaria. Dichos resultados muestran que una parte considerable de los estudiantes no alcanzan los aprendizajes mínimos esperados para su ciclo, situación que compromete su trayectoria escolar futura. Frente a este escenario, la institución ha implementado diversas estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora, tales como el

incremento de horas destinadas a la lectura, el uso de materiales oficiales y el acceso a recursos digitales. Sin embargo, los avances logrados han sido limitados, lo que sugiere la necesidad de analizar factores subyacentes que trascienden las prácticas centradas exclusivamente en la ejercitación lectora.

En este contexto, cobra relevancia el análisis de las funciones ejecutivas como procesos cognitivos superiores vinculados a la autorregulación del aprendizaje. La memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva han sido reconocidas por la literatura científica como componentes esenciales para sostener la atención, retener y manipular información, regular impulsos y adaptar estrategias cognitivas durante la lectura. Estas funciones resultan particularmente sensibles durante los primeros años de escolaridad, etapa en la que se consolidan las bases cognitivas necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora. No obstante, en la práctica pedagógica cotidiana, su estimulación sistemática suele ser escasa o inexistente, lo que limita el desarrollo integral de la competencia lectora.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Situación problemática

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en el desarrollo de los aprendizajes en la educación básica. Su dominio temprano no solo es un prerrequisito para el éxito escolar futuro, sino que también se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la equidad educativa (UNESCO, 2023). En los primeros grados de primaria, su consolidación es esencial, ya que marca el tránsito entre el "aprender a leer" y el "leer para aprender" (Ministerio de Educación, 2016b). Sin embargo, diversos reportes nacionales e internacionales evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes en contextos escolares públicos del Perú no alcanza los niveles mínimos esperados en esta competencia habilitadora, tal como lo demuestran los resultados de las evaluaciones estandarizadas como la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) (Ministerio de Educación, 2024a).

En el caso específico de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" N.º 50002, ubicada en el pueblo joven de Independencia del distrito, provincia y departamento de Cusco, se ha constatado un rendimiento insuficiente en comprensión lectora por parte de los estudiantes de primer grado de educación primaria. De acuerdo con la Evaluación Regional de Salida 2024, realizada por la Dirección Regional de Educación del Cusco (DREC), de los 76 estudiantes evaluados en primer grado, el 56.6% se ubicó en el nivel "En proceso", el 36.8% en "Logrado" y el 6.6% en el nivel "Inicio", lo que implica que un 62.2% de los estudiantes no alcanzaron los aprendizajes mínimos exigidos para su ciclo (Gerencia Regional de Educación Cusco, 2023). Asimismo, en la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024, aplicada por el Ministerio de Educación (2025b) a estudiantes del cuarto grado de primaria, se evidenció que en esta misma institución solo el 54.7% de los estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio en comprensión lectora, mientras que el 45.2% se ubicó en niveles de proceso,

inicio y previo al inicio. Estos resultados muestran la persistencia de brechas en el desarrollo de la competencia “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” desde los primeros ciclos de la Educación Básica Regular (EBR).

Frente a estos antecedentes, la institución educativa ha implementado múltiples estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la comprensión lectora, tales como la incorporación de horas adicionales de lectura, el uso de fichas de comprensión lectora proporcionadas por el MINEDU, el desarrollo de los cuadernos de trabajo oficiales y el acceso a bibliotecas virtuales. No obstante, la efectividad de estas intervenciones ha sido limitada. Según un cuestionario aplicado a los docentes del III ciclo a inicios del año escolar 2025, los docentes manifiestan dificultades para implementar estrategias diversificadas y sostenidas, debido a la escasa capacitación continua, la limitada disponibilidad de materiales contextualizados y la ausencia de acompañamiento pedagógico focalizado en el aula. Esta situación ha motivado la necesidad de explorar otros factores determinantes que podrían estar incidiendo negativamente en el desarrollo de la comprensión lectora, más allá de los enfoques tradicionales centrados en la lectura intensiva o la ejercitación mecánica.

En este contexto, el diagnóstico reciente sobre la práctica pedagógica del equipo docente del III ciclo (1er y 2do grado), basado en una encuesta estructurada aplicada a seis docentes, reveló que, si bien existe una disposición general a planificar actividades de comprensión lectora y a aplicar estrategias diversificadas, estas prácticas no se acompañan de un enfoque sistemático ni sostenido. Más del 80% de los docentes reconocen que utilizan materiales poco o medianamente contextualizados, y la mayoría identifica barreras significativas como la escasa capacitación especializada, la carga administrativa excesiva y la insuficiencia de materiales adaptados. Además, solo la mitad de los docentes afirman evaluar con regularidad la comprensión lectora mediante instrumentos específicos. Las dificultades más comunes señaladas por los propios docentes son la baja comprensión inferencial, el

vocabulario limitado y los problemas de atención que coinciden con los resultados deficitarios obtenidos en las evaluaciones externas, lo cual sugiere una brecha metodológica entre las prácticas en aula y las demandas de la competencia.

Una de las debilidades más críticas identificadas es la casi total ausencia de estrategias orientadas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas. De los seis docentes encuestados, cinco manifestaron no aplicar ningún tipo de actividad que estimule habilidades como la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la flexibilidad cognitiva, y uno indicó que lo hace "algunas veces". Este hallazgo es relevante, pues precisamente estas funciones cognitivas han sido reconocidas como facilitadoras clave del proceso lector, especialmente en los primeros años de escolaridad. Su ausencia en la práctica docente cotidiana podría estar contribuyendo al estancamiento del desarrollo de la competencia lectora, incluso en contextos donde se aplican recursos impresos o digitales.

Uno de los factores emergentes identificados en la literatura científica actual es la relación de las funciones ejecutivas en los procesos lectores iniciales, las que deben ser fortalecidas con énfasis entre los 5 a 8 años de edad (Best et al., 2011). Del mismo modo, investigaciones en contextos escolares latinoamericanos han comenzado a documentar cómo intervenciones centradas en funciones ejecutivas pueden mejorar el desempeño lector, especialmente en poblaciones vulnerables. No obstante, estos estudios aún son escasos en el contexto peruano, y menos aún en contextos urbanos marginales como el Cusco.

Pese a que el currículo nacional peruano reconoce la importancia del desarrollo de habilidades cognitivas transversales, como la metacognición y la autorregulación (MINEDU, 2017), no se ha incorporado de forma explícita un enfoque pedagógico que integre sistemáticamente el fortalecimiento de funciones ejecutivas en los programas de comprensión lectora. Esta omisión curricular plantea un vacío importante tanto a nivel de diseño pedagógico como de evidencia empírica. A ello se suma que no se han desarrollado estudios locales que

analicen cómo la estimulación de estas funciones incide en la comprensión lectora en instituciones públicas con bajo rendimiento.

Por tanto, el bajo nivel de logro en comprensión lectora observado en la I.E. Luis Vallejos Santoni no puede explicarse únicamente por la falta de recursos o la calidad del material utilizado. Más bien, apunta a una carencia de estrategias pedagógicas que aborden las dimensiones cognitivas profundas del aprendizaje lector.

Este estudio, en consecuencia, se justifica por la necesidad de comprender cómo la implementación de un programa estructurado de actividades orientadas al fortalecimiento de funciones ejecutivas puede contribuir a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria. El objetivo no es solo mejorar indicadores de rendimiento, sino aportar evidencia pedagógica para repensar las estrategias de enseñanza de la lectura en la EBR peruana desde un enfoque neuroeducativo contextualizado, superando así la visión reduccionista de la lectura como simple decodificación mecánica.

Promover el desarrollo de la comprensión lectora en niños de 6 a 7 años no solo debe ser una acción pedagógica, sino una estrategia institucional y de justicia social. Sus efectos positivos impactan directamente en el desarrollo integral del estudiante, no en vano se la conoce como la competencia habilitadora.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL Cusco- 2025?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la obtención de información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025?
- ¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025?
- ¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025?

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación se motiva a partir tres miradas: teórico, práctico y metodológico, considerando su naturaleza aplicativa y su propósito de aportar soluciones concretas a los desafíos educativos relacionados con el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco.

1.3.1 Justificación Teórica

Desde una mirada teórica, la presente investigación se justificó por la necesidad de profundizar el conocimiento sobre las funciones ejecutivas como procesos cognitivos de alto nivel que intervienen en la regulación del pensamiento, el comportamiento y el aprendizaje. En particular, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva constituyen capacidades superiores para el procesamiento de la información y el desarrollo de la comprensión lectora, ya que favorecen la identificación, organización, interpretación y

reflexión de la información contenida en los textos escritos. En consecuencia, estudiar estas funciones ejecutivas resulta relevante para comprender los factores cognitivos que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de Educación Primaria.

La evidencia empírica disponible respalda la relación entre las funciones ejecutivas y la comprensión lectora. Diversas investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como las realizadas por Lavilla (2023), Molina (2023) y Bernal-Ruiz (2024), evidencian que la implementación de programas orientados al fortalecimiento de las funciones ejecutivas favorece el desarrollo de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, lo que se refleja en mejoras significativas del aprendizaje y de la comprensión lectora de los estudiantes. Estos resultados constituyen un sustento empírico para seleccionar las funciones ejecutivas como variable independiente y evaluar su influencia sobre la comprensión lectora en el contexto de la presente investigación.

No obstante, a pesar de la evidencia existente, se identificó una limitada producción de estudios cuasiexperimentales desarrollados con estudiantes del primer grado de Educación Primaria en instituciones educativas públicas del contexto peruano y cusqueño que analicen la influencia de un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas sobre las dimensiones de la comprensión lectora establecidas en el Currículo Nacional de la Educación Básica: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto escrito y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito. Esta situación evidenció la necesidad de generar conocimiento científico en un contexto educativo con características propias.

En este sentido, la investigación aportó evidencia científica sobre la influencia de un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del primer grado de Educación Primaria. Asimismo, fortaleció el sustento teórico del estudio mediante una revisión crítica de literatura científica actual y proporcionó

referentes para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas orientadas al desarrollo de las funciones ejecutivas como estrategia para favorecer el aprendizaje y la comprensión lectora en la Educación Básica Regular.

1.3.2 Justificación práctica

A nivel práctico, los resultados de esta investigación pueden ser utilizados por docentes y gestores educativos para que diseñen, adapten, e implementen estrategias pedagógicas orientadas a que potencien tanto las funciones ejecutivas como la comprensión lectora en los estudiantes. En un contexto como el de la UGEL Cusco, donde los resultados de la ENLA 2024 revelan deficiencias significativas en el desarrollo de la comprensión lectora, esta investigación ofrece una base para intervenir directamente con los estudiantes mediante la aplicación de un programa orientado a fortalecer la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora.

Asimismo, se espera que el programa de fortalecimiento y las actividades que lo integran puedan adaptarse y replicarse en otros grados y contextos educativos similares, para promover mejoras sostenibles en la comprensión lectora por ende brindar un servicio educativo de calidad en el ámbito de la UGEL Cusco.

1.3.3 Justificación metodológica

Desde una perspectiva metodológica, la investigación fue de tipo aplicada y empleó un diseño cuasiexperimental. Este diseño permitió aplicar al grupo experimental un programa orientado al fortalecimiento de las funciones ejecutivas y evaluar sus efectos en la comprensión lectora, a partir de la comparación de los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control en el pretest y el postest.

En este marco, las funciones ejecutivas constituyeron la variable independiente y la comprensión lectora, la variable dependiente. El diseño adoptado permitió analizar de manera objetiva las diferencias observadas entre ambos grupos y estimar la influencia del programa de

fortalecimiento de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora. Debido a que los participantes no fueron asignados aleatoriamente a los grupos, los resultados permiten establecer una relación de influencia atribuible a la intervención, sin afirmar una causalidad absoluta.

La elección de este diseño metodológico respondió a la necesidad de implementar un programa fortalecimiento de actividades concretas en el aula orientadas a desarrollar las funciones ejecutivas y evaluar su influencia en el desarrollo de la comprensión lectora. Además, el estudio servirá como referencia metodológica para futuras investigaciones en el ámbito educativo, especialmente aquellas interesadas en explorar cómo las funciones ejecutivas pueden ser potenciadas para mejorar los resultados en la comprensión lectora en grados superiores de la EBR.

La investigación resulta relevante porque aportó evidencia teórica, metodológica y práctica sobre la implementación de programas orientados al fortalecimiento de las funciones ejecutivas para favorecer la comprensión lectora. Asimismo, constituye un referente para el diseño de futuras intervenciones pedagógicas que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes, en concordancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Explicar la influencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL- Cusco-2025.

1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes

del primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL- Cusco-2025.

- Establecer la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL-Cusco-2025.
- Determinar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL-Cusco-2025.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Bases teóricas

2.1.1 Teorías psicológicas

El estudio de las funciones ejecutivas encuentra sustento en diversos aportes de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, los cuales explican la evolución de los procesos cognitivos responsables de la regulación del pensamiento y la conducta. Aunque el concepto de funciones ejecutivas fue desarrollado posteriormente por la neuropsicología, las contribuciones de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel permiten comprender cómo se construyen progresivamente las capacidades cognitivas que intervienen en el aprendizaje y, particularmente, en la comprensión lectora.

a) Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

Piaget (1991) sostiene que el desarrollo intelectual es un proceso continuo de construcción y reorganización de las estructuras cognitivas mediante la interacción del niño con su entorno. A través de la asimilación y la acomodación, el individuo alcanza formas de pensamiento cada vez más organizadas que le permiten representar mentalmente la realidad, reorganizar sus esquemas cognitivos y regular progresivamente su conducta. Aunque Piaget no formuló el concepto de funciones ejecutivas, sus planteamientos constituyen un fundamento psicológico para comprender el desarrollo de procesos como la planificación, la adaptación del pensamiento y la autorregulación, posteriormente conceptualizados por la neuropsicología como memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio, capacidades esenciales para la comprensión lectora.

b) **Teoría sociocultural de Lev Vygotsky**

Vygotsky (2009) plantea que las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y se desarrollan mediante la internalización del lenguaje y otros sistemas

simbólicos. Este proceso transforma las acciones externas en formas conscientes de pensamiento y autorregulación, permitiendo la planificación, el control de la conducta y la resolución de problemas. Desde una perspectiva actual, estos planteamientos constituyen un fundamento psicológico para comprender el desarrollo de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, procesos que desempeñan un papel esencial en el aprendizaje y la comprensión lectora.

c) **Teoría de la perfectibilidad de la inteligencia**

Bruner (1988) concibe la inteligencia como una capacidad susceptible de desarrollarse mediante la experiencia, la educación y los instrumentos proporcionados por la cultura. Conocer implica seleccionar y organizar información, construir modelos mentales, formular inferencias y emplear estrategias para interpretar la realidad y resolver problemas. Aunque Bruner no formuló el concepto de funciones ejecutivas, su planteamiento proporciona un fundamento psicológico para comprender procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, los cuales favorecen la organización del pensamiento y la construcción progresiva del significado durante la comprensión lectora.

d) **Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel**

Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante, reorganizando su estructura cognitiva y favoreciendo una comprensión duradera. Este proceso exige integrar, relacionar y reorganizar conceptos, operaciones cognitivas que constituyen un fundamento psicológico para comprender el desarrollo de procesos posteriormente asociados a la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio. En consecuencia, el aprendizaje significativo favorece la construcción de significados cada vez más complejos durante la comprensión lectora.

En conjunto, los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel permiten comprender que el desarrollo cognitivo resulta de la interacción entre la maduración, la experiencia, la mediación social, la cultura y la construcción significativa del conocimiento. Estos planteamientos constituyen el fundamento psicológico sobre el cual la neuropsicología explica posteriormente el desarrollo de las funciones ejecutivas, entendidas como procesos responsables de la planificación, la regulación de la conducta y el control de la actividad cognitiva, capacidades indispensables para el desarrollo de la comprensión lectora.

2.1.2 Las Funciones Ejecutivas

Comprender las funciones ejecutivas requiere conocer los fundamentos del funcionamiento cerebral que las sustentan. En este sentido, Guerrero (2020) señala que el estudio de la estructura y función del cerebro ha contribuido significativamente al desarrollo de la neurociencia, favoreciendo su aplicación en el ámbito educativo.

Guerrero (2020) explica que el cerebro constituye la base de los procesos psicológicos y del comportamiento humano. Además, señala que las conexiones neuronales posibilitan el aprendizaje y que la alta actividad cerebral durante la infancia representa una etapa clave para el desarrollo cognitivo (pp. 15-17).

Desde una perspectiva histórica, Guerrero (2020) señala que, el término funciones ejecutivas fue introducido por Lezak (1982). A su vez, Alexander R. Luria destacó el papel esencial de la corteza prefrontal en la capacidad de las personas para desempeñarse y adaptarse a su entorno. Del mismo modo, Joaquín Fuster, psiquiatra y docente en la Universidad de California en Los Ángeles es reconocido como uno de los principales investigadores de esta región cerebral, considerada el centro donde se originan y organizan las funciones ejecutivas (pp. 38-39).

Guerrero (2020), al recopilar los aportes de Portellano, Lezak y Fuster, señala que las funciones ejecutivas constituyen un conjunto de mecanismos cognitivos que permiten formular

metas, planificar, organizar, dirigir y supervisar la conducta para resolver problemas y alcanzar objetivos de manera eficaz. En conjunto, estas definiciones coinciden en destacar el papel de las funciones ejecutivas en la regulación del comportamiento orientado al logro de metas.

Además, Miyake y Friedman (2012) señalan que las funciones ejecutivas (FE) son un conjunto de funciones cognitivas de alto nivel que permiten a una persona regular de manera intencional su pensamiento y sus acciones con el fin de alcanzar metas.

Desde el enfoque propuesto por (Miyake A, et al., 2000), las funciones ejecutivas se estructuran en tres componentes fundamentales: la flexibilidad cognitiva, la actualización de la memoria de trabajo y la inhibición de respuestas dominantes. Estas funciones fueron consideradas por los autores como procesos ejecutivos nucleares debido a su carácter relativamente específico, susceptible de delimitación conceptual y evaluación empírica. Asimismo, su relevancia radica en que participan activamente en la ejecución de tareas cognitivas complejas, constituyendo una base explicativa para el estudio del funcionamiento ejecutivo en contextos neuropsicológicos y cognitivos.

En concordancia con estos aportes, y considerando los avances actuales en neurociencia y educación, para la presente investigación las funciones ejecutivas se entienden como un conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten formular metas, resolver problemas y organizar acciones de manera flexible y planificada para alcanzar objetivos.

Desde el ámbito educativo, las experiencias y condiciones proporcionadas en los espacios de aprendizaje pueden favorecer el desarrollo de las funciones ejecutivas y la plasticidad cerebral o, por el contrario, limitar el progreso escolar (Parrado Torres, 2024).

Las funciones constituyen procesos cognitivos superiores que permiten regular, organizar y planificar el comportamiento para alcanzar metas, y se desarrollan progresivamente hasta lograr su madurez aproximadamente hacia los 30 años (Lepe et al., 2022). En este sentido, Restrepo, Calvachi, Cano y Ruiz (2019) las definen como procesos cognitivos de alto nivel

responsables de la planeación, ejecución y evaluación de la propia conducta, lo que evidencia su importancia para el aprendizaje, la autonomía y la adaptación del estudiante a diversas situaciones.

Desde la neuropsicología, Lozano y Ostrosky (2011) explican que las funciones ejecutivas constituyen un constructo global integrado por procesos que permiten formular metas, planificar, regular y supervisar la conducta orientada al logro de objetivos. Entre estos procesos destacan la planificación, la autorregulación, la atención, la flexibilidad mental y la inhibición.

El desarrollo de estas funciones se produce de manera progresiva desde los primeros años de vida y mantiene una estrecha relación con la maduración de la corteza prefrontal. Restrepo et al. (2019) indican que las funciones ejecutivas "empiezan a desarrollarse a partir del primer año de vida" y continúan durante el periodo preescolar hasta la adultez. Del mismo modo, Lozano y Ostrosky (2011) destacan que la corteza prefrontal ocupa un lugar privilegiado para orquestar las funciones ejecutivas, ya que constituye la región cerebral de integración por excelencia y recibe información de múltiples sistemas sensoriales y motores. Esto explica por qué el adecuado desarrollo prefrontal resulta determinante para el control cognitivo y la regulación conductual.

Existe además un amplio consenso respecto a tres funciones ejecutivas básicas que sostienen procesos cognitivos más complejos. Según Restrepo et al. (2019), "existe un amplio acuerdo entre los investigadores sobre la existencia de tres funciones ejecutivas de base, a saber, la inhibición, la flexibilidad y la actualización cognitiva" (p. 83). La inhibición permite controlar respuestas automáticas o impulsivas; la flexibilidad cognitiva facilita el cambio de estrategias frente a nuevas demandas; y la actualización cognitiva se relaciona con el uso permanente de la memoria de trabajo. Estas tres dimensiones constituyen la base para el razonamiento, la resolución de problemas y la comprensión lectora.

En el ámbito escolar, las funciones ejecutivas cumplen un papel esencial en el proceso de aprender a leer. Restrepo et al. (2019) afirman que “aprender a leer implica el empleo de una serie de habilidades cognitivas de alto nivel como la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción” (p. 83). La lectura, por tanto, no se limita a la decodificación de símbolos escritos, sino que exige procesos de control cognitivo que permitan interpretar, relacionar y comprender la información textual. Estas habilidades se fortalecen a través del adecuado funcionamiento ejecutivo, particularmente de la memoria de trabajo y la atención sostenida.

UNESCO (2024) sostiene que la comprensión lectora exige formar lectores activos capaces de autorregular su proceso lector. En ese sentido, afirma que “el conocimiento estratégico permitiría que los y las estudiantes puedan regular su lectura, identificando su objetivo, estableciendo un plan para lograrlo” (p. 3). Esta postura refuerza la relación entre funciones ejecutivas y comprensión lectora, ya que la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector forman parte del control ejecutivo que el estudiante ejerce sobre su propio aprendizaje.

En síntesis, las funciones ejecutivas constituyen la base neurocognitiva del aprendizaje, al favorecer la autorregulación, la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Su fortalecimiento desde la infancia resulta fundamental para promover aprendizajes autónomos y un mejor desempeño académico, especialmente en los primeros años de la educación primaria.

A partir de estos aportes teóricos, se concluye que las funciones ejecutivas desempeñan un papel central en el logro de aprendizajes significativos desde una mirada integral. En el contexto del sistema educativo peruano, su desarrollo se vincula directamente con el perfil de egreso del estudiante de la Educación Básica Regular (EBR), al contribuir a la formación de personas autónomas, reflexivos y capaces de autorregular su aprendizaje.

2.1.3 Importancia de las funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas constituyen un componente esencial del funcionamiento cognitivo, ya que permiten coordinar, regular y supervisar diversos procesos mentales involucrados en la realización de tareas complejas. En este sentido, (Miyake A, et al., 2000) sostienen que dichas funciones operan como mecanismos de control cognitivo encargados de organizar la actividad mental y orientar la conducta hacia el logro de objetivos específicos. Asimismo, los autores destacan que su relevancia no se limita a la ejecución de tareas aisladas, sino que se manifiesta en la capacidad de coordinar múltiples procesos cognitivos que actúan simultáneamente durante actividades que demandan altos niveles de control y regulación mental. Por consiguiente, las funciones ejecutivas constituyen una base fundamental para el adecuado desempeño cognitivo, favoreciendo la adaptación a contextos cambiantes y la resolución eficiente de situaciones complejas.

De igual manera, la importancia de las funciones ejecutivas se sustenta en la evidencia que demuestra que procesos como la flexibilidad cognitiva, la actualización y monitoreo de la memoria de trabajo y la inhibición de respuestas dominantes participan de manera diferenciada en el rendimiento cognitivo. Desde la perspectiva de (Miyake A, et al., 2000), estas funciones presentan simultáneamente características de unidad y diversidad, puesto que comparten mecanismos generales de control cognitivo, aunque cada una aporta de forma específica al desempeño de tareas complejas. En consecuencia, actividades cognitivas superiores como el aprendizaje, la comprensión lectora, la resolución de problemas y la toma de decisiones requieren la actuación coordinada de estos procesos ejecutivos. Bajo esta concepción, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas adquiere especial relevancia en el ámbito educativo, debido a que contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para afrontar con éxito las exigencias del aprendizaje y del desempeño académico.

Rojas-Barahona et al. (2017) presentan argumentos con evidencias claras y contundentes sobre la importancia del desarrollo de las funciones ejecutivas en edad preescolar y escolar, debido a su influencia directa en los procesos de aprendizaje y en desempeño académico posterior (Medina, 2020). En este sentido, el fortalecimiento temprano de las funciones ejecutivas constituye un factor clave para favorecer la trayectoria escolar más exitosa y equitativa.

La importancia de las funciones ejecutivas radica en su influencia directa sobre el desarrollo cognitivo, emocional, social y académico del ser humano, especialmente durante la infancia, etapa en la que se consolidan las bases del aprendizaje y la autorregulación. Estas funciones permiten organizar la conducta, regular las respuestas frente a diferentes situaciones y orientar el comportamiento hacia el cumplimiento de metas. Desde esta perspectiva, Lozano y Ostrosky (2011) sostienen que el desarrollo de estos procesos durante los primeros años de vida "es de gran importancia para el funcionamiento cognitivo, conducta, control emocional e interacción social del niño" (p. 159).

Asimismo, comprender las características de las funciones ejecutivas desde edades tempranas resulta fundamental para identificar oportunamente posibles dificultades en el desarrollo infantil. Las mismas autoras señalan que "el estudio del desarrollo de las funciones ejecutivas desde edades tempranas permite no sólo comprender las características de este proceso, sino también facilita la detección y prevención de alteraciones comunes en los trastornos de neurodesarrollo" (Lozano y Ostrosky, 2011, p. 160). Esto adquiere especial relevancia en el contexto educativo, ya que muchas dificultades de aprendizaje tienen su origen en alteraciones del control inhibitorio, la memoria de trabajo, la atención o la flexibilidad cognitiva, dimensiones esenciales del funcionamiento ejecutivo.

Cuando las funciones ejecutivas presentan deficiencias, se observan repercusiones importantes en el desempeño académico y en la regulación conductual del estudiante. Lozano

y Ostrosky (2011) señalan que estas alteraciones se manifiestan principalmente en un deficiente control de impulsos, dificultades para planificar, organizar y supervisar la conducta, así como limitaciones en la flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo (p. 160). Estas dificultades afectan la capacidad del estudiante para aprender de manera autónoma, resolver problemas y mantener un desempeño escolar sostenido.

En el ámbito educativo, la importancia de las funciones ejecutivas se evidencia en su estrecha relación con el éxito escolar y el rendimiento académico. Bernal-Ruiz et al. (2020) sostienen que "el desarrollo precoz de las FE puede favorecer el éxito escolar, período en el que las diferencias personales comienzan a incidir en las habilidades y trayectorias académicas" (p. 6). Asimismo, señalan que "estimular en el instante apropiado es fundamental para que tales capacidades funcionen de manera óptima" (p. 6) y concluyen que la estimulación de las funciones ejecutivas en la infancia temprana genera beneficios significativos en los contextos educativos (p. 3). En conjunto, estos hallazgos respaldan la necesidad de promover intervenciones pedagógicas tempranas orientadas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas como estrategia para favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico.

Por otro lado, Lozano y Ostrosky (2011) destacan que contar con una perspectiva amplia sobre las funciones ejecutivas y los factores que favorecen o limitan su desarrollo permite no solo identificar su secuencia evolutiva normal, sino también diseñar instrumentos adecuados para su evaluación y técnicas de diagnóstico temprano. Esta precisión resulta relevante para la práctica docente, ya que permite fundamentar intervenciones pedagógicas más pertinentes y contextualizadas, orientadas a responder a las verdaderas necesidades del estudiante.

En síntesis, la importancia de las funciones ejecutivas reside en que constituyen la base neurocognitiva que sostiene el aprendizaje autónomo, el control emocional, la adaptación social y el éxito escolar. Su fortalecimiento desde la infancia favorece el desarrollo integral del

estudiante y favorece al desempeño académico. Por ello, su incorporación en las prácticas pedagógicas no debe entenderse como una estrategia secundaria, sino como una necesidad prioritaria dentro de la educación primaria, especialmente en los primeros grados donde se construyen los cimientos del aprendizaje futuro.

Definitivamente, McClelland y Tominey (2016) identifican tres motivos centrales, para promover el desarrollo temprano de las funciones ejecutivas, sustentados en múltiples investigaciones. En primer lugar, la educación inicial constituye el primer entorno formal en el que se demanda a los niños y niñas la autorregulación de su conducta. En segundo lugar, durante esta etapa se producen transformaciones significativas en la madurez cerebral, especialmente en la corteza prefrontal, las cuales pueden potenciarse mediante experiencias educativas sistemáticas y orientadas. En tercer lugar, diversos estudios demuestran que un mayor desarrollo de las funciones ejecutivas se asocia con un mejor desempeño académico. Finalmente Rojas-Barahona (2017) incorpora un cuarto argumento, se ha evidenciado que los niños y niñas provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables tienden a presentar un menor desarrollo de estas funciones, lo que refuerza la necesidad de intervenciones educativas tempranas, pertinentes y equitativas (Medina, 2020).

2.1.4 Desarrollo de las funciones ejecutivas

En coherencia con lo expuesto previamente, el desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez constituye un proceso lento, progresivo y de carácter multietápico, que se inicia en los primeros años de vida, se acelera durante la edad escolar y alcanza su máximo nivel de consolidación en la adultez. La evidencia científica señala que este desarrollo no es lineal ni homogéneo, sino que cada componente ejecutivo sigue trayectorias diferenciadas, con picos de crecimiento y procesos de integración progresiva en el sistema nervioso central (Capilla et al., 2004). En este sentido, “la maduración de estas funciones sigue un curso multiestadio, donde

cada componente evidencia una dinámica y trayectoria de maduración diferente entre ellos" (Robledo et al., 2023, citado en Robledo y Ramírez, 2023, p. 53).

De igual manera, los avances en las técnicas de neuroimagen han demostrado que los primeros años de vida constituyen un periodo de intensa maduración de la corteza prefrontal, proceso que favorece el desarrollo de las funciones ejecutivas. En este sentido, Robledo et al. (2023, citado en Robledo y Ramírez, 2023) señalan que "las mejoras en las habilidades de las funciones ejecutivas están asociadas con el aumento de la madurez de las regiones prefrontales y sus conexiones" (p. 56). Asimismo, indican que este desarrollo no ocurre de manera uniforme, ya que componentes como la velocidad de procesamiento, la flexibilidad cognitiva y la planificación alcanzan niveles de madurez en momentos diferentes e, incluso, pueden presentar retrocesos temporales durante la preadolescencia. Estos hallazgos evidencian que la maduración de la corteza prefrontal constituye el principal sustento neurobiológico del desarrollo de las funciones ejecutivas y explica la evolución diferenciada de sus componentes.

También es importante aclara que el desarrollo de las funciones ejecutivas no depende únicamente de la maduración biológica, sino que está profundamente influenciado por las experiencias de vida y las condiciones del entorno. Diversos estudios evidencian que contextos de adversidad como la pobreza, el estrés crónico, la violencia o la falta de estimulación cognitiva afectan negativamente el desempeño ejecutivo, incluso a nivel estructural y funcional de la corteza prefrontal. En este sentido, "si las funciones ejecutivas suelen ser alteradas por factores psicosociales de impacto negativo, cabe pensar que también será posible potenciarlas a través de factores de impacto positivo como la educación" (Robledo et al., 2023, citado en Robledo y Ramírez, 2023, p. 73).

Según (Miyake A, et al., 2000) plantean que las funciones ejecutivas se estructuran a partir de un conjunto de procesos cognitivos diferenciados que participan en el control de la actividad mental. Mediante el análisis de variables latentes, los autores identificaron tres

componentes fundamentales: la flexibilidad cognitiva (*Shifting*), la actualización y monitoreo de la memoria de trabajo (*Updating*) y la inhibición de respuestas dominantes (*Inhibition*). Cada uno de estos componentes representa una función específica dentro del sistema ejecutivo, lo que permitió superar la concepción tradicional que entendía las funciones ejecutivas como una capacidad única e indiferenciada. En este sentido, la flexibilidad cognitiva se relaciona con la capacidad para alternar entre tareas o conjuntos mentales; la actualización implica supervisar y modificar continuamente la información relevante mantenida en la memoria de trabajo; mientras que la inhibición se asocia con la supresión deliberada de respuestas automáticas o prepotentes. Por consiguiente, las funciones ejecutivas se desarrollan a partir de la interacción de procesos especializados que pueden distinguirse conceptualmente y analizarse de manera independiente (pp. 86-88).

Asimismo, dentro del modelo propuesto por (Miyake A, et al., 2000), estos tres componentes se organizan bajo el principio de unidad y diversidad de las funciones ejecutivas. La diversidad se evidencia en que la flexibilidad cognitiva, la actualización de la memoria de trabajo y la inhibición constituyen procesos diferenciables que realizan contribuciones específicas al control cognitivo. Por su parte, la unidad se manifiesta en la existencia de mecanismos comunes que sustentan su funcionamiento conjunto. En consecuencia, las funciones ejecutivas pueden comprenderse como un sistema integrado por componentes especializados que conservan su especificidad funcional, pero actúan de manera coordinada en la regulación de procesos cognitivos complejos (pp. 88-89).

Desde el modelo de (Miyake A, et al., 2000), la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva constituyen funciones ejecutivas nucleares que interactúan de manera coordinada durante la realización de tareas cognitivas complejas. En la presente investigación, estas funciones adquieren especial relevancia debido a que sustentan procesos implicados en la comprensión lectora, tales como la retención y manipulación de

información, la regulación de distractores y la adaptación de estrategias de comprensión frente a las demandas del texto.

2.1.5 Dimensiones de las Funciones Ejecutivas

En la presente investigación se enfatizó el estudio del control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, en tanto constituyen dimensiones centrales de las funciones ejecutivas y resultan claves para comprender cómo los estudiantes regulan su conducta, organizan su pensamiento y responden de manera adaptativa a las exigencias implicadas en la construcción de sus aprendizajes. En la práctica pedagógica cotidiana, estas dimensiones no actúan de manera aislada; por el contrario, se articulan de forma dinámica y continua, influyendo en procesos como la atención sostenida, la comprensión de consignas, la resolución de problemas y la capacidad para ajustar estrategias frente a nuevas demandas. Desde esta perspectiva, comprender el funcionamiento ejecutivo del cerebro supone reconocer la interacción permanente entre dichas dimensiones y su manifestación concreta en el contexto educativo. En consecuencia, como parte de esta investigación, se considera necesario profundizar en la caracterización específica de cada una de estas funciones ejecutivas, con el propósito de precisar su naturaleza, sus principales componentes y su relevancia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

a) Memoria de trabajo

Según Rojas-Barbona (1995, citado en Medina, 2020), la memoria de trabajo se caracteriza por ser un sistema cognitivo de capacidad limitada, encargado de mantener y manipular temporalmente la información necesaria para realizar tareas complejas como comprender, razonar o resolver problemas. En esta misma línea, Medina (2020) señala que, aunque esta capacidad es naturalmente limitada, puede fortalecerse mediante prácticas específicas y sostenidas, favoreciendo el razonamiento y, en consecuencia, el rendimiento

académico. Asimismo, indica que un menor desarrollo de la memoria de trabajo se relaciona con mayores dificultades en el aprendizaje y el desempeño académico.

Desde una perspectiva neuroeducativa, esta función ejecutiva se sustenta en procesos cerebrales específicos que explican su participación en el aprendizaje (Ministerio de Educación, 2024b). señala que el hipocampo participa en la formación y recuperación de los recuerdos, mientras que factores como el estrés pueden dificultar la retención y recuperación de la información. Asimismo, precisa que la memoria de trabajo permite retener información para completar tareas y nuevos aprendizajes, aunque su capacidad es limitada.

Este desarrollo progresivo explica la importancia que adquiere la memoria de trabajo en el aprendizaje durante la primaria, puesto que favorece que favorece la capacidad de los estudiantes para gestionar tareas complejas, seguir instrucciones e interactuar eficazmente en el aula (Cowan, 2022; Orson et al., 2020). En este sentido, Aravena et al. (2025) señalan que la memoria de trabajo es la encargada de retener y manipular información durante la realización de actividades, lo que facilita la organización del pensamiento, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la comprensión de nueva información. Asimismo, sostienen que esta función ejecutiva influye directamente en el rendimiento académico, especialmente en tareas que demandan atención sostenida, razonamiento y seguimiento de instrucciones Aravena et al. (2025). De manera concordante, diversos estudios indican que la memoria de trabajo constituye un fuerte predictor del rendimiento académico, particularmente en lectura y aritmética (Sankalaite et al., 2025).

(Miyake A, et al., 2000), sostienen que la actualización de la memoria de trabajo implica monitorear y codificar continuamente la información que ingresa al sistema cognitivo de acuerdo con su relevancia para la tarea en curso, así como revisar y modificar los contenidos almacenados, reemplazando la información que ha perdido pertinencia por aquella más útil para alcanzar los objetivos cognitivos. En consecuencia, esta función ejecutiva no se limita al

mantenimiento pasivo de información, sino que supone la incorporación y actualización permanente de contenidos relevantes.

Esta capacidad de mantener y actualizar la información resulta especialmente relevante durante la comprensión lectora, ya que permite integrar la información que el lector procesa a medida que avanza en el texto. Bernal-Ruiz et al. (2020) explican que la comprensión lectora involucra una representación textual y una representación situacional, las cuales interactúan con el apoyo de la memoria de trabajo. De este modo, esta función ejecutiva permite mantener activa la información relevante, integrar conocimientos previos, seleccionar las ideas principales e inhibir información irrelevante durante la construcción del significado del texto.

La estimulación de la memoria de trabajo constituye una estrategia educativa relevante para favorecer el aprendizaje y el rendimiento académico. En este sentido, Ponce - Figueroa (2023) concluye que la estimulación de la memoria de trabajo es efectiva y que la autorregulación es esencial para el éxito académico. En consecuencia, resulta pertinente promover estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de esta función ejecutiva durante la educación primaria.

b) Control inhibitorio

Según Robledo y Ramírez (2023), el control inhibitorio constituye una de las capacidades centrales de las funciones ejecutivas, ya que permite inhibir, posponer o modificar respuestas automáticas que se activan de manera inmediata. Esta función posibilita regular pensamientos, emociones e impulsos, favoreciendo respuestas más reflexivas y ajustadas a las demandas del contexto, en lugar de reacciones impulsivas o automáticas. En consecuencia, el control inhibitorio desempeña un papel esencial en la regulación consciente de la conducta y en la adaptación del individuo a situaciones que requieren deliberación y autocontrol.

La importancia del control inhibitorio trasciende la regulación de la conducta, pues participa activamente en el desarrollo cognitivo y social. En este sentido, Bernal-Ruiz et al.

(2020) señalan que “el control inhibitorio es una importante función ejecutiva, que cumple un rol clave tanto en el desarrollo cognitivo como en el social” (p. 3). Asimismo, estos autores explican que esta función ejecutiva controla las interrupciones internas y externas que pueden afectar el logro de los objetivos, permitiendo filtrar estímulos irrelevantes, controlar respuestas impulsivas y mantener la conducta orientada hacia las metas propuestas. Estas características favorecen el aprendizaje, la convivencia escolar y la adaptación del estudiante a las exigencias del entorno educativo.

El control inhibitorio no constituye una habilidad unitaria, sino un proceso complejo integrado por diferentes componentes. Al respecto, (Menu et al., 2022) sostienen que comprende, al menos, dos dimensiones fundamentales: la inhibición de respuesta, entendida como la capacidad para detener o suprimir respuestas automáticas, y el control de interferencias, referido a la regulación de estímulos irrelevantes que pueden distraer o afectar el desempeño durante la ejecución de una tarea. Esta diferenciación permite comprender que el control inhibitorio implica tanto el dominio de la conducta manifiesta como la regulación de los procesos cognitivos que intervienen en el logro de los objetivos.

Desde una perspectiva cognitiva, el control inhibitorio mantiene una estrecha relación con los procesos atencionales. Medina (2020) señala que esta función ejecutiva se encuentra vinculada con la atención sostenida, debido a que, durante la realización de una tarea, la persona debe inhibir continuamente impulsos generados por estímulos internos y externos para mantener el foco en el objetivo seleccionado. Asimismo, el autor relaciona el control inhibitorio con el aplazamiento de la recompensa o gratificación, capacidad que permite posponer respuestas inmediatas en favor de metas de mayor valor, favoreciendo el autocontrol y la permanencia en la tarea.

Diversas investigaciones evidencian que el control inhibitorio mantiene una estrecha relación con el rendimiento académico. (St Clair-Thompson y Gathercole, 2006) encontraron

que los estudiantes con mayores niveles de control inhibitorio obtienen mejores resultados académicos, mientras que aquellos con trastornos del desarrollo del lenguaje presentan mayores dificultades en tareas inhibitorias y en su desempeño escolar. De manera concordante, Ibagón y Villarreal (2022), sostienen que esta función ejecutiva se relaciona estrechamente con el rendimiento académico, ya que la adaptación al contexto escolar exige solucionar conflictos, plantear objetivos, desarrollar disciplina para el trabajo e interiorizar hábitos y rutinas que favorecen el desarrollo de las funciones ejecutivas. En conjunto, estas evidencias muestran que el control inhibitorio constituye un recurso cognitivo relevante para afrontar con éxito las demandas del aprendizaje escolar.

Desde la perspectiva educativa, el fortalecimiento del control inhibitorio genera efectos favorables en el comportamiento y en el proceso de aprendizaje. Ponce -Figueroa (2023) sostiene que la estimulación temprana de esta función ejecutiva impacta positivamente en "los aspectos comportamentales asociados al manejo de impulsos, comprensión de normas, adecuación y adaptación social" (p. 728). Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de promover experiencias pedagógicas que favorezcan el desarrollo progresivo del autocontrol y de la regulación conductual desde los primeros años de escolaridad, fortaleciendo condiciones que contribuyen al aprendizaje y a la convivencia escolar.

La evidencia científica revisada permite comprender que el control inhibitorio es una función ejecutiva esencial para regular la conducta, controlar las interferencias y mantener la atención orientada hacia el logro de objetivos. Su desarrollo favorece la adaptación del estudiante a las demandas escolares y fortalece procesos indispensables para el aprendizaje, como la autorregulación, el seguimiento de instrucciones, la permanencia en la tarea y la toma de decisiones reflexivas. En consecuencia, resulta pertinente que las prácticas pedagógicas incorporen estrategias orientadas al fortalecimiento progresivo del control inhibitorio,

contribuyendo al desarrollo integral del estudiante y a la consolidación de aprendizajes cada vez más autónomos y conscientes.

c) Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva constituye una función ejecutiva que permite modificar y alternar los esquemas de acción y pensamiento para responder de manera adecuada a situaciones cambiantes. Flores et al. (2008) y Lozano y Ostrosky (2011) citados en Robledo y Ramírez (2023), señalan que esta capacidad posibilita alternar entre diferentes esquemas de pensamiento y contemplar diversas alternativas de respuesta al momento de resolver un problema. En esta misma línea, Medina (2020) sostiene que la flexibilidad cognitiva permite adaptar la conducta y el pensamiento a las demandas del entorno, especialmente cuando estas son cambiantes o novedosas. Asimismo, posibilita supervisar las acciones realizadas, corregirlas cuando resulta necesario, considerar una situación desde una perspectiva diferente y ajustar la actuación de acuerdo con las demandas o prioridades del contexto.

(Miyake A, et al., 2000) Miyake et al. (2000) definen esta capacidad como la posibilidad de "alternar de manera continua entre múltiples tareas, operaciones o conjuntos mentales" (p. 55). Esta función, denominada *shifting*, implica cambiar de una operación cognitiva a otra en función de las exigencias de la tarea. Asimismo, supone abandonar o desactivar el conjunto mental previamente utilizado para adoptar otro más pertinente. En consecuencia, la alternancia entre diferentes conjuntos mentales constituye un proceso esencial para responder de manera flexible a las demandas cognitivas que plantea cada situación.

Esta capacidad presenta diversas manifestaciones funcionales. Bueno (2019, citado por Medina, 2020) la define como la posibilidad de cambiar el pensamiento entre dos conceptos diferentes, considerar múltiples conceptos simultáneamente y alternar de manera flexible entre tareas, operaciones mentales y objetivos. De forma complementaria, (Moraine, 2014) sostiene que la flexibilidad cognitiva implica cambio, adaptación y aprendizaje, permitiendo iniciar o

detener una actividad, modificar el ritmo de actuación y redirigir los planes cuando las circunstancias lo requieren. En conjunto, estas aproximaciones permiten comprender que la flexibilidad cognitiva favorece la modificación del pensamiento y de la conducta cuando las estrategias inicialmente empleadas dejan de responder adecuadamente a las exigencias de la situación.

El carácter adaptativo de esta función también se manifiesta en la capacidad de responder a las condiciones internas y externas de la persona. (Tarchi et al., 2021) señalan que la flexibilidad cognitiva se refiere al cambio del comportamiento en respuesta a las demandas del contexto y a la reacción adaptativa frente a necesidades internas y externas. A partir de este planteamiento, puede comprenderse que la adaptación de la respuesta exige ajustar progresivamente la conducta conforme cambian las condiciones del entorno, favoreciendo la selección de alternativas más adecuadas frente a nuevas circunstancias.

La flexibilidad cognitiva se desarrolla de manera progresiva durante la infancia. Flores et al. Flores et al. (2008) y Lozano y Ostrosky (2011) citados en Robledo y Ramírez (2023), explican que durante los primeros años de vida el niño presenta esquemas mentales relativamente rígidos y mayores dificultades para modificarlos frente a los cambios del entorno. Conforme amplía sus experiencias, desarrolla progresivamente la capacidad para alternar perspectivas, modificar sus respuestas y adaptarse a situaciones diferentes. Este proceso favorece el tránsito hacia formas de actuación cada vez más flexibles y ajustadas a las demandas del contexto.

En el ámbito educativo, la flexibilidad cognitiva permite que el estudiante modifique estrategias, reorganice sus respuestas y ajuste sus planes cuando las condiciones iniciales de una tarea cambian o cuando el procedimiento utilizado no produce el resultado esperado. Al respecto, Robledo y Ramírez (2023), señalan que «sus habilidades de flexibilidad cognitiva le permiten efectuar cambios en el plan y ajustarse a las circunstancias e imprevistos» (p. 13). E

manera complementaria, Osorio - Fiquitiva y Rengifo - Herrera (2025) explican que las funciones ejecutivas intervienen en la orientación del comportamiento hacia metas, en la utilización de información pertinente, en la inhibición de distractores y en los ajustes estratégicos realizados a partir de la supervisión de los resultados. Dentro de este conjunto de procesos, la flexibilidad cognitiva posibilita modificar una estrategia cuando esta deja de ser eficaz y sustituirla por otra que responda de mejor manera a las exigencias de la tarea.

La flexibilidad cognitiva también mantiene una relación relevante con la comprensión lectora. Bernal-Ruiz et al. (2020) encontraron que «la flexibilidad cognitiva fue predictora de la comprensión crítica y de la total» (p. 1). Este hallazgo permite comprender que la comprensión de textos exige revisar y reorganizar las interpretaciones cuando la información disponible así lo requiere. De este modo, la flexibilidad cognitiva favorece la reconsideración de perspectivas, el establecimiento de relaciones entre las distintas partes del texto y la construcción de interpretaciones cada vez más coherentes y fundamentadas.

A partir de la evidencia científica revisada, resulta pertinente que las prácticas pedagógicas incorporen experiencias de aprendizaje que promuevan el cambio de estrategias, la exploración de diferentes alternativas de solución y la revisión de los propios procedimientos cuando estos no resulten eficaces. En el aula, ello puede favorecerse mediante actividades que demanden clasificar información utilizando distintos criterios, resolver problemas por diversas vías, modificar reglas durante la ejecución de una tarea o revisar interpretaciones iniciales a partir de nueva información. Estas experiencias contribuyen a que el estudiante desarrolle una actuación cada vez más flexible frente a las demandas del aprendizaje, fortaleciendo su capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, reorganizar sus estrategias y participar de manera más autónoma y reflexiva en la construcción de sus aprendizajes.

2.1.6 Competencia transversal: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma

Según MINEDU (2016) La competencia transversal Gestiona su aprendizaje de manera autónoma constituye un referente curricular pertinente para la presente investigación, debido a que orienta el desarrollo progresivo de la capacidad del estudiante para participar activamente en su propio proceso de aprendizaje. El Currículo Nacional de la Educación Básica establece que esta competencia permite que el estudiante comprenda el proceso que debe seguir para aprender, organice sistemáticamente sus acciones, valore sus avances y dificultades y asuma gradualmente el control de su aprendizaje. Su desarrollo se sustenta en un enfoque metacognitivo y autorregulado, desde el cual el estudiante toma decisiones sobre aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales antes, durante y después de realizar una tarea.

Esta competencia moviliza tres capacidades: define metas de aprendizaje, organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas y monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje. Definir metas supone reconocer qué se necesita aprender, identificar los saberes y recursos disponibles y establecer propósitos posibles de alcanzar. Organizar acciones estratégicas implica prever y ordenar procedimientos, recursos y acciones de acuerdo con las exigencias de la tarea. Por su parte, monitorear y ajustar el desempeño demanda observar los propios avances, evaluar la pertinencia de las acciones realizadas y efectuar modificaciones oportunas para lograr los resultados previstos. Estas capacidades expresan un proceso gradual de planificación, supervisión y regulación del aprendizaje. MINEDU, 2016

En el III ciclo de Educación Primaria, correspondiente al primer y segundo grado, el estándar señala que el estudiante reconoce lo que debe aprender al preguntarse qué aprenderá y qué le es posible lograr en una tarea; comprende que necesita organizarse mediante acciones breves; y monitorea sus avances con la facilitación y retroalimentación de otra persona, aceptando ayuda para efectuar ajustes y mostrando disposición frente al cambio. Por tanto, la autonomía esperada en este ciclo no significa que el niño actúe sin acompañamiento, sino que

inicia progresivamente la toma de conciencia, la organización y la valoración de su propio desempeño con la mediación del docente.

Desde una perspectiva psicológica y pedagógica, esta competencia se articula con el desarrollo de las funciones ejecutivas abordadas en la investigación. La memoria de trabajo permite mantener y utilizar la información necesaria para comprender una consigna y seguir una secuencia de acciones; la flexibilidad cognitiva favorece la modificación de estrategias cuando una respuesta no resulta adecuada; y el control inhibitorio contribuye a regular impulsos, mantener la atención y orientar la conducta hacia la meta prevista. Esta relación no implica que la competencia curricular y las funciones ejecutivas sean conceptos equivalentes, sino que ambas convergen en procesos de planificación, regulación, monitoreo y ajuste del comportamiento durante el aprendizaje.

En consecuencia, el programa de fortalecimiento de funciones ejecutivas desarrollado con estudiantes de primer grado se vinculó pedagógicamente con la competencia Gestiona su aprendizaje de manera autónoma, pues las actividades propuestas promovieron que los niños comprendieran las tareas, organizaran acciones breves, mantuvieran información relevante, controlaran respuestas inmediatas, ensayaran otras estrategias y valoraran sus avances con acompañamiento docente. Esta articulación fortalece la pertinencia curricular de la intervención y permite comprender que el desarrollo de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio contribuye progresivamente a la autorregulación del aprendizaje y al desempeño del estudiante durante las actividades de comprensión lectora. El Programa Curricular de Educación Primaria precisa, además, que esta competencia es transversal a las áreas y contribuye al logro del perfil de egreso mediante una participación cada vez más consciente y organizada del estudiante en su aprendizaje.

2.1.7 La Comprensión lectora según el Currículo Nacional

El Ministerio de Educación (2016b) señala que el desarrollo de las competencias comunicativas constituye un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes, debido a que el lenguaje les permite interactuar con otras personas, comprender y representar la realidad, así como organizar y comunicar sus experiencias. En este marco, el área de Comunicación promueve el desarrollo de competencias que favorecen la participación de los estudiantes en diversas situaciones comunicativas.

El sustento teórico y metodológico del área se basa en el enfoque comunicativo, el cual promueve el desarrollo de competencias a partir del uso del lenguaje en prácticas sociales situadas en diversos contextos socioculturales. Desde esta perspectiva, la comunicación se comprende como un proceso de interacción entre las personas, determinado por las características del contexto en el que se desarrolla(Ministerio de Educación, 2016b).

En este contexto, la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna", objeto de estudio de la presente investigación, se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Esta competencia supone un proceso activo de construcción del sentido, en el que el estudiante no solo comprende la información explícita del texto, sino que también la interpreta y asume una posición frente a ella (Ministerio de Educación, 2016b).

La competencia moviliza de manera articulada tres capacidades: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto. Estas capacidades orientan el desarrollo progresivo de la comprensión lectora y constituyen la base para la operacionalización de la variable en la presente investigación (Ministerio de Educación, 2016b).

2.1.8 Estándar de la competencia lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna

Tabla 1

Competencias y capacidades

Competencias y capacidades		
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.		
Estándar **III ciclo**	**Estándar** **IV ciclo**	**Estándar** **V ciclo**
Lee diversos tipos de textos de estructura simple en los que predominan palabras conocidas e ilustraciones que apoyan las ideas centrales. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otra semejante y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Interpreta el texto considerando información recurrente para construir su sentido global. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su propia experiencia.	Lee diversos tipos de textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y con vocabulario variado. Obtiene información poco evidente distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante para construir su sentido global. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto y explica la intención de los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.	Lee diversos tipos de textos con varios elementos complejos en su estructura y con vocabulario variado. Obtiene información e integra datos que están en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. Reflexiona sobre aspectos variados del texto a partir de su conocimiento y experiencia. Evalúa el uso del lenguaje, la intención de los recursos textuales y el efecto del texto en el lector a partir de su conocimiento y del contexto sociocultural.

Nota. Fuente: Ministerio de Educación (2016b).

El estándar de aprendizaje constituye el referente curricular que orienta el desarrollo progresivo de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" durante el III ciclo de la Educación Básica Regular. Su propósito es orientar la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento del progreso de los estudiantes y la evaluación de los logros alcanzados respecto de la competencia. En ese sentido, el estándar permite al docente reconocer el nivel de desempeño esperado al finalizar el ciclo y tomar decisiones pedagógicas oportunas para favorecer el desarrollo progresivo de la comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2016b).

2.1.9 Comprensión lectora: "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna"

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica, la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que también es capaz de interpretarlos y asumir una posición frente a ellos (Ministerio de Educación, 2016a).

Desde una perspectiva cognitiva, la comprensión lectora constituye un proceso mediante el cual el lector construye el significado del texto a partir de la interacción entre la información escrita y sus conocimientos previos. Este proceso exige relacionar, interpretar e integrar la información para elaborar una representación coherente del contenido, lo que permite comprender la información explícita y establecer inferencias a partir de lo leído (Ministerio de Educación, 2016a).

En este proceso, el lector competente emplea de manera articulada habilidades cognitivas y estrategias de lectura. (Peredo, 2015) sostiene que uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura es formar lectores estratégicos, capaces de utilizar conscientemente habilidades y estrategias que les permitan construir el significado de los textos, comprenderlos,

interpretarlos y reflexionar sobre ellos. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora trasciende el reconocimiento de palabras y supone una participación activa del lector durante todo el proceso de construcción del significado.

Las investigaciones recientes continúan evidenciando que la comprensión lectora constituye una habilidad compleja en la que intervienen diversos procesos cognitivos y lingüísticos. En este sentido,(Kilim & Prior, 2025), al estudiar la contribución de las funciones ejecutivas a la comprensión lectora en estudiantes bilingües y monolingües, señalan que esta depende de la comprensión del lenguaje, la fluidez lectora y procesos cognitivos de orden superior, entre ellos las funciones ejecutivas, cuya participación adquiere mayor relevancia cuando las demandas de comprensión se incrementan.

Además de las habilidades cognitivas, el lector emplea estrategias que le permiten orientar y regular su comprensión. (Afflerbach et al., 2008) diferencian las habilidades de las estrategias al señalar que las primeras corresponden a desempeños cognitivos que pueden ejecutarse con cierto grado de automaticidad, mientras que las segundas constituyen acciones deliberadas, sistemáticas y monitoreadas que el lector utiliza para favorecer su aprendizaje y optimizar la comprensión de los textos.

Asimismo, la comprensión lectora requiere que el estudiante supervise su propio proceso de lectura. El monitoreo metacognitivo permite evaluar la comprensión, identificar dificultades y ajustar las estrategias empleadas cuando el significado del texto no ha sido comprendido adecuadamente. En este línea, (Markovich et al., 2026) señalan que el monitoreo constituye un componente importante del aprendizaje autorregulado, porque permite al lector controlar y adaptar sus acciones durante el procesamiento del texto.

La comprensión lectora es un proceso activo en el que intervienen la decodificación, la comprensión lingüística, los conocimientos previos, las habilidades cognitivas, las estrategias

lectoras y el monitoreo metacognitivo. Estos procesos actúan de manera articulada y permiten que el estudiante construya, interprete y valore el significado de los textos que lee.

2.1.10 Estrategias de lectura

A partir de las orientaciones del Ministerio de Educación (2024b), las estrategias de lectura pueden entenderse como acciones planificadas que el estudiante desarrolla antes, durante y después de la lectura para construir el significado de los textos en función de un propósito determinado. Estas acciones favorecen la activación de conocimientos previos, el monitoreo de la comprensión y la reflexión sobre lo leído, contribuyendo al desarrollo de la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.

Estrategias antes de la lectura

Peredo (2015)sostiene que una de las estrategias fundamentales antes de iniciar la lectura consiste en definir claramente el propósito lector, ya que con frecuencia los estudiantes se enfrentan a los textos sin tener claridad sobre la tarea que deben realizar, como memorizar información, comprender el contenido o explicarlo. Asimismo, señala que la activación de los conocimientos previos no se limita a recordar lo que se sabe acerca del tema, sino que también implica reconocer las características lingüísticas y organizativas del texto que facilitarán su comprensión. Como parte de esta preparación, el lector realiza una exploración preliminar del texto mediante el análisis de elementos paratextuales, como el título, subtítulos, índice, glosario, imágenes y tablas, los cuales le permiten anticipar el contenido y construir expectativas sobre la lectura.

En concordancia con ello, el Ministerio de Educación (2025c) señala que la lectura responde a diversos propósitos que orientan la interacción del lector con el texto y que estos varían según sus intereses, necesidades y el contexto en el que se desarrolla la actividad lectora. En este sentido, comprender el propósito de lectura permite al estudiante otorgar significado a

la tarea, orientar sus acciones y participar de manera activa en la construcción del sentido del texto.

La literatura revisada evidencia que las estrategias previas a la lectura favorecen una aproximación más consciente y organizada al texto. Cuando el estudiante define el propósito de la lectura, activa sus conocimientos previos y explora los elementos paratextuales, dispone de una base cognitiva que facilita la comprensión posterior y le permite seleccionar estrategias acordes con las demandas del texto.

Desde la perspectiva del modelo de unidad y diversidad de las funciones ejecutivas propuesto por (Miyake A, et al., 2000), estas estrategias demandan principalmente la memoria de trabajo, ya que el estudiante debe activar, mantener y organizar temporalmente la información relevante para establecer metas de lectura, relacionar los conocimientos previos con el contenido que anticipa y orientar el proceso de comprensión. Esta articulación teórica permite comprender que las estrategias antes de la lectura no solo preparan al estudiante para comprender un texto, sino que también movilizan procesos ejecutivos esenciales para el aprendizaje.

Estrategias durante la lectura

Este momento consiste en leer el texto utilizando diversas formas de lectura: silenciosa, en voz alta, etc. Se desarrollan las siguientes estrategias: formular hipótesis, formular preguntas, aclarar el texto, utilizar organizadores gráficos (también después de la lectura) El propósito de este momento es: establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y aprender a tomar decisiones adecuadas frente a errores o fallas de comprensión.

Una de las estrategias general y básica, es atender la estructura del texto y su estructura interna (índice, esquemas, gráficos, imágenes, palabras en negritas), además, para Akhondi et al. (2011), la comprensión de un texto se incrementa si se tiene claridad en la organización

retórica de las ideas, es decir, en la forma en la que el escritor ha organizado y jerarquizado la exposición de un tema.

Otra de las estrategias, es elaborar preguntas al texto, acerca del contenido, sobre la secuencia de la información, responder una gran pregunta (nivel de complejidad). Otra de las estrategias es la posibilidad de interrumpir la lectura, lo que consiste en expresar las ideas que provoca el texto, detener la lectura y preguntarse a sí mismo qué pensamientos se activaron.

Desde la perspectiva del modelo de unidad y diversidad de las funciones ejecutivas propuesto por Miyake et al. (2000), las estrategias desarrolladas durante la lectura demandan principalmente la participación de la memoria de trabajo**,** la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio**.** La memoria de trabajo permite mantener activa e integrar la información conforme avanza la lectura, relacionando las ideas previamente procesadas con los nuevos contenidos para construir una representación coherente del texto. La flexibilidad cognitiva posibilita revisar interpretaciones iniciales, formular nuevas inferencias, reorganizar la información y adaptar las estrategias de comprensión cuando el texto presenta información diferente o contradictoria. Por su parte, el control inhibitorio favorece la autorregulación del proceso lector al permitir que el estudiante inhiba respuestas impulsivas, descarte información irrelevante, mantenga la atención en el propósito de la lectura y controle las distracciones que puedan interferir en la comprensión. En conjunto, estas funciones ejecutivas interactúan de manera coordinada para favorecer una comprensión profunda, reflexiva y autorregulada del texto.

Estrategias* después *de la lectura

Las estrategias después de la lectura permiten al estudiante comprobar el logro del propósito lector y consolidar la comprensión alcanzada durante el proceso de lectura. Estas estrategias favorecen la recuperación organizada de la información, la elaboración de resúmenes y la integración de los principales contenidos del texto. En este sentido, (Peredo, 2015) sostiene que constituyen una oportunidad para verificar la eficacia de las estrategias

empleadas antes y durante la lectura; sin embargo, señala que la elaboración de resúmenes, a pesar de ser una de las actividades más frecuentes en el ámbito escolar, generalmente carece de una enseñanza explícita que oriente a los estudiantes sobre cómo realizarla de manera adecuada.

En relación con esta estrategia, Van Dijk (1995) explica que la elaboración de un resumen implica construir la macroestructura del texto mediante la aplicación de macroreglas que permiten identificar las ideas esenciales. Entre estas macroreglas propone eliminar la información trivial o redundante, sustituir proposiciones particulares por conceptos más generales, integrar acciones relacionadas y seleccionar la idea principal que expresa el significado global del texto.

La información revisada evidencia que las estrategias después de la lectura permiten reorganizar y sintetizar la información comprendida, favoreciendo que el estudiante recupere las ideas esenciales, establezca relaciones entre ellas y valore el nivel de comprensión alcanzado. De este modo, la reflexión sobre el contenido leído contribuye a consolidar la construcción del significado del texto.

Desde la perspectiva del modelo de unidad y diversidad de las funciones ejecutivas propuesto por Miyake et al. (2000), las estrategias desarrolladas después de la lectura demandan la participación integrada de la memoria de trabajo**,** la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio**.** La memoria de trabajo permite recuperar, mantener y reorganizar la información relevante para elaborar síntesis y resúmenes. La flexibilidad cognitiva favorece el establecimiento de relaciones entre las ideas del texto y los conocimientos previos, así como la generación de nuevas interpretaciones y conclusiones. Por su parte, el control inhibitorio posibilita descartar información irrelevante o redundante, evitar conclusiones precipitadas y emitir juicios fundamentados sobre el contenido leído. La interacción de estas funciones

ejecutivas contribuye a consolidar la comprensión lectora y favorece procesos de reflexión y evaluación del texto.

2.1.11 La comprensión lectora desde la diversidad textual

El enfoque comunicativo sostiene que la comprensión lectora trasciende la recuperación de información explícita, ya que implica la construcción activa de significados a partir de los conocimientos previos del lector, la situación comunicativa y los contextos socioculturales en los que ocurre la lectura. En este proceso, los textos no expresan toda la información de manera explícita, por lo que el lector debe movilizar diversas habilidades cognitivas, como formular inferencias, plantear hipótesis, relacionar la información con sus saberes previos, interpretar significados y asumir una postura crítica para reconstruir el sentido del texto (Cassany, 2006; Ministerio de Educación, 2025c).

La diversidad de textos que circulan en los distintos ámbitos de la vida exige que los lectores adapten su manera de leer de acuerdo con las características, propósitos y contextos de cada situación comunicativa. En consecuencia, la comprensión lectora no constituye un proceso uniforme, sino una actividad dinámica en la que intervienen las intenciones del autor, los propósitos del lector, los contextos de uso y los significados socioculturales que orientan la construcción del sentido del texto (Cassany, 2006; Ministerio de Educación, 2025c). En este marco, es posible reconocer los siguientes aspectos.

Se lee de distinta manera considerando el propósito del **autor**

Cuando las personas producen textos, lo hacen con diversos propósitos comunicativos, como informar, persuadir, entretener, orientar o motivar al lector a realizar una determinada acción (Ministerio de Educación, 2025d). Estas intenciones responden a las motivaciones del autor y se expresan mediante distintos géneros, registros y prácticas sociales de comunicación. En consecuencia, reconocer el propósito comunicativo del autor constituye

un aspecto fundamental para comprender el significado del texto y la intención con la que fue elaborado.

Se lee de distinta manera de acuerdo con los propósitos del lector

El lector se aproxima a los textos con diversos propósitos que responden a sus necesidades, intereses y contextos personales, académicos, laborales o sociales. En función de estos propósitos, puede leer para informarse, aprender, resolver un problema, disfrutar una obra literaria o analizar críticamente un determinado contenido. En consecuencia, la intención del lector orienta la forma en que interactúa con el texto, selecciona estrategias de comprensión y construye su significado. En este sentido, el Ministerio de Educación (2025b) señala que la lectura sitúa a las personas en diferentes contextos y genera una diversidad de motivos para leer, los cuales condicionan la manera en que el lector comprende e interpreta los textos.

Se usa la lectura en diversos ámbitos de la vida

La lectura constituye una práctica presente en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, académica, laboral y social, por lo que las personas interactúan con una amplia diversidad de textos según las exigencias de cada contexto. En este escenario, la escuela cumple un papel fundamental al vincular las prácticas de lectura que los estudiantes desarrollan en su vida cotidiana con aquellas propias del ámbito académico, favoreciendo el reconocimiento de que los propósitos de lectura son diversos y responden a diferentes situaciones comunicativas. En concordancia con ello, el (Ministerio de Educación, 2025c) sostiene que la lectura es una práctica social situada en distintos grupos y comunidades socioculturales.

Se lee desde los contextos socioculturales

La comprensión de los textos también está influida por las creencias, valores, experiencias y significados sociales que los lectores construyen en interacción con su contexto cultural. Estos significados se configuran históricamente y forman parte del repertorio comunicativo

individual y colectivo, otorgando sentido a las prácticas de lectura. En este sentido, el (Ministerio de Educación, 2025c) sostiene que la lectura se desarrolla en estrecha relación con los contextos socioculturales en los que participan las personas. Por ello, comprender un texto implica reconocer no solo las intenciones del autor y los propósitos del lector, sino también los significados sociales y culturales que intervienen en la construcción de su sentido.

La información explorada evidencia que la comprensión lectora es una práctica compleja, dinámica y situada que varía según la diversidad de textos, los propósitos comunicativos, las intenciones del lector y los contextos socioculturales en los que se desarrolla la lectura. En consecuencia, comprender un texto exige movilizar procesos cognitivos que permitan interpretar, inferir, relacionar información, evaluar críticamente el contenido y adaptar las estrategias de lectura a cada situación comunicativa. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las funciones ejecutivas, especialmente la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, constituye un soporte fundamental para favorecer una comprensión lectora consciente, estratégica y autorregulada desde las primeras etapas de la escolaridad.

2.1.12 Dimensiones de la diversidad textual

La variedad de propósitos de lectura, junto con las distintas situaciones comunicativas y las construcciones sociales e históricas, ha originado una amplia gama de tipos de textos. En este marco, la dimensión de la diversidad textual contempla aspectos como el tipo de texto, el formato en que se presenta, el género al que pertenece y el registro lingüístico que utiliza.

Tipo de texto: Es una forma discursiva o modo de organizar el discurso. Se enfoca en las características lingüísticas internas, como las de su estructura textual y sus rasgos gramaticales. Consta de una lista cerrada y están definidas como un sistema abstracto. Los tipos textuales pueden ser textos descriptivos, expositivos, entre otros (Ministerio de Educación, 2025c).

Formatos textuales: Es la forma como se presenta la información de un texto visualmente. Pueden ser continuos, discontinuos y mixtos (Ministerio de Educación, 2019, 2025c).

Género: Es una forma discursiva en la que se relacionan sus características internas con las externas, sociales y culturales. No son expertos lingüistas los que le asignan nombres y las clasifican. Es la sociedad la que "establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y los parámetros situacionales en los que se originan" (Castellà, 1996). Es una lista abierta e infinita. La cantidad de géneros puede ser muy extensa y cada cierto tiempo aparecen nuevos géneros. Por ejemplo, en géneros tenemos el debate, la noticia, el aviso, la leyenda, el editorial, el resumen, la tarea, el chat, etc. (Ministerio de Educación, 2019, 2025c).

Registro: Son un conjunto de características lingüísticas seleccionadas que se presentan en el texto y depende de la situación comunicativa. Según el registro, los textos pueden ser formales o informales (depende de la relación interpersonal), orales, escritas, audiovisuales (modo o canal de comunicación) y según el objetivo del intercambio (función) (Ministerio de Educación, 2025c).

La diversidad textual constituye un componente esencial para el fortalecimiento de la competencia lectora, ya que permite comprender que la lectura no se reduce al acto mecánico de decodificar palabras, sino que responde a propósitos comunicativos diversos y contextualizados. En ese sentido, el Ministerio de Educación del Perú (2025a) señala que "no solo se trata de leer por leer, sino de entender los diferentes propósitos de la lectura" (p. 4), lo que implica reconocer que cada texto responde a una intención específica del autor y a una necesidad concreta del lector. Asimismo, se precisa que "la lectura es una práctica social que se realiza y se aprende en diferentes ámbitos y no solo en la escuela" (Ministerio de Educación, 2025a, p. 4), lo cual evidencia que los estudiantes interactúan diariamente con múltiples textos

en su entorno familiar, comunitario y digital. Bajo esta perspectiva, “la tipología textual adoptada es importante para el desarrollo de la competencia lectora, debido a que, hasta cierto punto, garantiza la diversidad de textos en el aula” (Ministerio de Educación, 2025a, p. 6). Por ello, trabajar la diversidad textual en el proceso pedagógico favorece una comprensión más amplia de la lectura, fortalece el pensamiento crítico y permite formar lectores capaces de desenvolverse con autonomía en diferentes contextos sociales y culturales.

2.1.13 Tipología textual de Werlich para el desarrollo de la competencia lectora

El Ministerio de Educación del Perú adopta la tipología textual de Werlich por sus ventajas didácticas para organizar la diversidad textual en el ámbito educativo (Ministerio de Educación, 2025b, 2025d) En este sentido, señala que «nos centraremos en la tipología textual a través de la propuesta de Werlich, la que presenta ciertas ventajas pedagógicas en comparación con otras múltiples clasificaciones textuales en el campo de la Lingüística» (Ministerio de Educación, 2025b, p. 3). Estas ventajas facilitan la enseñanza de la lectura y la escritura en situaciones comunicativas reales, en coherencia con el enfoque comunicativo que orienta el desarrollo de la comprensión lectora en la Educación Básica.

En el campo de la Lingüística del Texto existen diversas propuestas para clasificar los textos según criterios lingüísticos, comunicativos y funcionales. Entre ellas, la tipología de Werlich destaca por su utilidad pedagógica para organizar la diversidad textual y favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

Asimismo, el Ministerio de Educación (2025b) precisa que “de acuerdo a la tipología textual de Werlich y la de Adam que es la asumida por el Ministerio de Educación, consideraremos cinco tipos textuales (o también llamados bases o secuencias textuales): narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo y argumentativo” (p. 5). Cada tipo textual responde a distintos propósitos comunicativos y exige estrategias específicas para comprender, interpretar y reflexionar sobre el contenido del texto.

La incorporación de esta clasificación favorece la diversidad textual en el aula. En esa línea, el Ministerio de Educación (2025b) sostiene que “la tipología textual adoptada es importante para el desarrollo de la competencia lectora, debido a que, hasta cierto punto, garantiza la diversidad de textos en el aula” (p. 6). Ello permite que los estudiantes interactúen con diversos textos y comprendan diferentes propósitos comunicativos y estructuras textuales.

Además, el Ministerio de Educación (2025b) explica que “para Werlich y Adam, las secuencias son unidades o modos de organización del texto. Así, en un texto se puede combinar la narración y descripción, o exposición y argumentación” (p. 6). En consecuencia, un mismo texto puede integrar diversas secuencias textuales, aunque siempre predomina una que determina su organización principal.

Desde una mirada pedagógica, esta concepción favorece que los estudiantes identifiquen la estructura predominante y el propósito comunicativo de los textos, fortaleciendo procesos de comprensión como la inferencia, la interpretación y la reflexión crítica.

La propuesta de Werlich constituye un referente didáctico para el desarrollo de la competencia lectora, pues favorece la planificación de experiencias de lectura con diversos tipos de textos y el desarrollo de estrategias de comprensión acordes con sus propósitos comunicativos.

2.1.14 Comprensión transferencial

Según Calderón y Quijano (2010, citado por Calvo, 2024, p. 360), el proceso de comprensión no culmina con la extracción de la información simplemente. El lector necesita procesar ese contenido, valorarlo, determinar qué puede serle útil o no, emitir criterios, argumentarlos. En todo este proceso juega un papel importante el conocimiento previo que tenga el lector sobre el tema, sus vivencias, experiencias, sentimientos, los cuales permiten dar una interpretación personal sobre lo leído.

Pérez (2016), la comprensión lectora se plantea como un reto para la sociedad y la transferencia del conocimiento, como un medio para llegar a comprender lo que se lee. Todo aprendizaje debe tener un propósito en la vida real del estudiante. Si el conocimiento formal no es aplicable y flexible no puede ser útil para la resolución de problemas y toma de decisiones: operaciones cognitivas que determinan la vida laboral y personal de cualquier individuo. El profesor que no comprenda la monumental importancia de desarrollar aprendizaje y, como punto culminante, mas no terminal, transferencia, condena a sus estudiantes a vivir como analfabetos funcionales, es decir, a vivir como personas sin un mínimo de posibilidades de transformar sus conocimientos de acuerdo con el contexto que deben enfrentar.

De acuerdo con Pérez (2016), los procesos mentales se manifiestan y adquieren sentido a través de la acción. En este marco, la actividad cognitiva requiere concretarse en comportamientos observables, hechos o actuaciones, lo que implica orientar a los estudiantes hacia la construcción de imágenes mentales y el desarrollo de una acción reflexiva. Desde esta perspectiva, toda operación del pensamiento se origina en la acción, entendida como un conjunto de relaciones intencionadas que se dirigen hacia un propósito específico y generan un resultado tangible.

Los procesos de las operaciones del pensamiento, como comparar, analizar, resumir, observar, clasificar, interpretar, abstraer, generalizar e imaginar requieren una atención especial como parte de la formación integral de los estudiantes y como respuesta al perfil de egreso del sistema educativo peruano, bajo el enfoque de la reflexión para tomar decisiones acertadas. Según Pérez (2016) señala que no puede existir comprensión sin transferencia, manejar un concepto es hacerlo aplicable, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. De allí, que es muy importante desarrollar la flexibilidad cognitiva que es una de las funciones ejecutivas.

Desde la perspectiva de Pérez (2016), señala que el propósito central de la enseñanza de la comprensión es conducir a los estudiantes hacia un nivel de comprensión de maestría (dominio profundo y consciente del contenido), considerado el más alto y deseable en el proceso educativo. Este nivel supone el desarrollo de capacidades comprensivas que permiten al lector articular ideas, producir interpretaciones creativas y ejercer un juicio crítico sobre los textos.

Como señalan que Calderón y Quijano (2010, citado por Calvo, 2024, p. 341) en síntesis, la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos y virtuales, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. Por consiguiente, se enfatiza la importancia de la comprensión de lectura más allá de un ejercicio de decodificación para ser un ejercicio intelectual para encontrar sentido a lo aprendido a través del pensamiento crítico y reflexivo; y así aportar a la sociedad al transformar la realidad.

2.1.15 Funciones ejecutivas y comprensión lectora

Diversas investigaciones señalan que la comprensión lectora y el aprendizaje a partir de un texto están estrechamente relacionados, aunque no son procesos equivalentes. En este sentido, un estudiante puede comprender rápidamente un texto sin llegar a aprender los conceptos que este contiene, debido no a dificultades lingüísticas, sino a limitaciones en el uso de estrategias cognitivas vinculadas a la selección, organización, supervisión y autorregulación de la información durante el proceso lector (Bernal et al., 2024). Estos procesos dependen, en gran medida, del funcionamiento de las funciones ejecutivas, las cuales favorecen la construcción y el monitoreo del significado del texto.

Las funciones ejecutivas permiten plantear metas, planificar y llevar adelante ese plan monitoreando y corrigiendo las propias acciones en función de los resultados (Diamond, 2012). Asimismo, Bernal-Ruiz et al. (2024) señalan que se ha demostrado que los estudiantes que

cuentan con mayores habilidades ejecutivas se desempeñan mejor en tareas de comprensión lectora . Esta evidencia respalda la importancia de las funciones ejecutivas como procesos cognitivos que favorecen la construcción y el monitoreo del significado durante la lectura.

En Educación Primaria, la comprensión lectora se concibe como un proceso complejo que articula habilidades lingüísticas y funciones cognitivas. En el Currículo Nacional, la competencia «Lee diversos tipos de textos escritos» plantea que el estudiante no solo decodifique, sino que construya sentido, reflexione y emita opiniones sobre lo leído de acuerdo con su contexto sociocultural (Ministerio de Educación, 2016b).

De acuerdo con el estándar del nivel III de la competencia, el estudiante de primaria comprende textos escritos al identificar, inferir, interpretar y valorar la información en función de su propósito comunicativo y de su contexto (Ministerio de Educación, 2016b).

En este proceso, las funciones ejecutivas desempeñan un papel fundamental. La memoria de trabajo permite al estudiante retener información relevante, relacionar ideas y establecer conexiones entre distintas partes del texto para construir su significado global. El control inhibitorio contribuye a mantener la atención, reducir distracciones y evitar respuestas impulsivas, favoreciendo una lectura sostenida y orientada a un propósito. Por su parte, la flexibilidad cognitiva facilita cambiar de estrategia cuando el texto presenta dificultades, considerar diferentes interpretaciones y ajustar la comprensión en función del contenido y del contexto. Estas funciones, al actuar de manera integrada, sostienen el desarrollo de las capacidades lectoras planteadas en el currículo y favorecen el tránsito progresivo hacia niveles más complejos de comprensión lectora.

Desde esta perspectiva, fortalecer la comprensión lectora en primaria implica no solo enseñar estrategias específicas de lectura, sino también promover el desarrollo intencionado de las funciones ejecutivas que la sustentan. De este modo, la escuela se constituye en un espacio que acompaña a los estudiantes en la construcción de hábitos lectores significativos, en la

valoración de la lectura como una práctica social indispensable y en la formación de personas capaces de comprender, reflexionar y participar activamente en la transformación de su entorno. Así, la articulación entre funciones ejecutivas y comprensión lectora se presenta como un eje fundamental para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de una ciudadanía crítica desde los primeros años de escolaridad.

El modelo de (Miyake A, et al., 2000), permite comprender que las funciones ejecutivas no actúan como una capacidad única, sino como un sistema integrado de procesos cognitivos que se relacionan entre sí y, al mismo tiempo, cumplen funciones diferenciadas. En este marco, la flexibilidad cognitiva, la actualización y monitoreo de la memoria de trabajo, y la inhibición de respuestas dominantes constituyen componentes centrales del control ejecutivo. Esta perspectiva resulta relevante para analizar la comprensión lectora, porque leer comprensivamente no supone únicamente reconocer palabras, sino sostener información, seleccionar datos pertinentes, controlar interferencias y ajustar progresivamente la interpretación del texto. Por ello, aunque Miyake et al. no estudiaron directamente la lectura, su modelo ofrece una base sólida para explicar los procesos ejecutivos que intervienen cuando el lector construye significado a partir de la información textual.

Desde esta mirada, la comprensión lectora puede entenderse como una actividad cognitiva compleja que exige la participación coordinada de los componentes ejecutivos descritos por (Miyake A, et al., 2000). La actualización de la memoria de trabajo permite mantener activa la información relevante del texto e incorporar nuevos elementos a medida que avanza la lectura; la flexibilidad cognitiva favorece el cambio entre ideas, interpretaciones o estrategias cuando el contenido lo requiere; y el control inhibitorio ayuda a suprimir respuestas automáticas, distractores o información poco pertinente para la tarea. En consecuencia, estos procesos ejecutivos contribuyen a que el estudiante no solo recupere información explícita,

sino que también relacione ideas, formule inferencias y revise su comprensión de manera progresiva durante la interacción con el texto.

2.2 Marco conceptual (palabras clave)

2.2.1 Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas tienen un gran impacto en el bienestar personal, el rendimiento académico y el buen desempeño en la vida y, en consonancia con lo que sabemos sobre la plasticidad cerebral, pueden trabajarse y mejorarse a cualquier edad (Medina, 2020). "Las funciones ejecutivas son funciones cognitivas de orden superior claves para el desarrollo de habilidades de alfabetización en la primera infancia" (Spencer y Cutting, 2021).

2.2.2 Corteza prefrontal

La corteza prefrontal es la región del cerebro principalmente asociada al control ejecutivo. Esta área interviene en la toma de decisiones, la planificación, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Su desarrollo es progresivo y se ve especialmente estimulado durante la infancia mediante experiencias educativas estructuradas, lo que resalta la importancia de intervenir pedagógicamente en edades tempranas.

2.2.3 Inhibición

"La inhibición se relaciona con la capacidad de controlar pensamientos, comportamientos y estímulos que interfieren con una tarea en curso" (Diamond, 2012).

2.2.4 Metacognición

La metacognición es el conocimiento y control consciente de los propios procesos cognitivos. Se relaciona estrechamente con las funciones ejecutivas, pues implica la capacidad de reflexionar sobre cómo se aprende, qué estrategias se utilizan y cuán eficaces resultan. En la comprensión lectora, la metacognición favorece la lectura estratégica y crítica.

2.2.5 Comprensión lectora

Es proceso dinámico en el que el lector, el texto y el contexto cultural se conectan. No se trata solo de descifrar palabras o entender lo que se dice explícitamente, sino de que el estudiante participe activamente para construir el significado. Esto implica ir más allá, interpretar los textos y formar una postura propia sobre lo que se lee.

2.2.6 Lectura

La lectura es un proceso cognitivo mediante el cual una persona interpreta y comprende el significado de un texto escrito, habilidad fundamental para el aprendizaje, la comunicación y el acceso al conocimiento.

2.2.7 Lector

Persona natural que ejerce la lectura a través del libro o producto editorial afín, en soportes conocidos o por conocerse (Congreso de la República, 2020).

2.2.8 Mediador de lectura

Agente de promoción cultural que cumple un rol central en la formación del hábito lector. El mediador de lectura puede realizar su labor en diversos espacios: bibliotecas, escuelas, espacios de lectura no convencionales, exposiciones, entre otros (Congreso de la República, 2020).

2.2.9 Libro

Toda obra unitaria, no periódica, publicada en uno o más volúmenes, tomos o fascículos, a través de la cual se transmiten creaciones, opiniones, experiencias y/o conocimientos literarios, artísticos y/o científicos. Es el objeto de la actividad editorial, tanto en su formato impreso como en su formato digital (libros en edición electrónica), o en formatos de audio o audiovisuales (libros hablados en casetes, discos compactos u otros soportes), o en código táctil o escritura en relieve (sistema braille); comprende todas las formas de libre

expresión creativa, educativa o de difusión literaria, artística, científica, cultural y turística (Congreso de la República, 2020).

2.2.10 Estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son procedimientos cognitivos y metacognitivos que el lector utiliza de manera consciente para comprender, monitorear y regular su proceso lector. Estas estrategias incluyen la formulación de hipótesis, la identificación de ideas principales, la elaboración de inferencias, la autoevaluación de la comprensión y la reflexión crítica sobre el contenido textual.

2.3 Antecedentes empíricos de la investigación

Antecedente Internacional

Molina (2025) desarrolló la investigación titulada "Posibilidades académicas de un entrenamiento de las funciones ejecutivas", un estudio de caso presentado como trabajo académico. La investigación se llevó a cabo en el Colegio Marymount de Medellín (Colombia) y tuvo como propósito analizar las experiencias de estudiantes de sexto y séptimo grado frente a un programa de entrenamiento en funciones ejecutivas, con la intención de reflexionar sobre su utilidad académica sin buscar generalizaciones amplias.

En referencia al aspecto metodológico, la autora adoptó un enfoque cualitativo, sustentado teóricamente en Galeano (2020), y seleccionó el método de estudio de caso. El caso estuvo conformado por un grupo de estudiantes que participaron en un entrenamiento entre octubre y diciembre de 2023, considerándose dos sub casos correspondientes a los dos niveles académicos. La intervención se organizó en sesiones que incluyeron bitácora, mindfulness, ejercicios específicos de funciones ejecutivas y espacios de retroalimentación.

Los tres componentes evaluados fueron: inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Como instrumentos se emplearon una prueba diagnóstica (aplicada antes y después) y registros cualitativos derivados de la observación, bitácoras y reflexiones de las estudiantes.

Los resultados evidenciaron que el entrenamiento permitió observar y describir cambios en los procesos cognitivos asociados a los tres componentes trabajados, especialmente en aquellas actividades que demandaban pensamiento convergente y divergente, donde las funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, fueron indispensables. Asimismo, la aplicación de mindfulness y la bitácora generaron mejoras en la autorregulación y en la reflexión metacognitiva de las participantes.

En conclusión, el caso demuestra que implementar entrenamientos sistemáticos de funciones ejecutivas dentro de las prácticas educativas puede fortalecer procesos cognitivos relevantes para el aprendizaje escolar, especialmente en contextos donde se busca promover la autonomía y el pensamiento estratégico. Su utilidad radica en brindar una propuesta metodológica adaptable al currículo y en destacar la importancia de integrar la estimulación de las funciones ejecutivas en actividades cotidianas del aula.

En el ámbito internacional, Conesa Cervera (2023) desarrolló la tesis doctoral titulada Intervención para mejorar las necesidades psicológicas básicas, la motivación, las funciones ejecutivas y el logro académico en el alumnado de Primaria, presentada en la Universidad de Murcia, España. La investigación tuvo como objetivo analizar dos intervenciones educativas dirigidas a estudiantes de Educación Primaria: la primera orientada a fortalecer las necesidades psicológicas básicas y la motivación académica mediante la modificación de los estilos interpersonales del docente; y la segunda centrada en la aplicación de un programa computarizado basado en juegos para potenciar las funciones ejecutivas y su repercusión en el rendimiento académico. La investigación se sustentó en la necesidad de implementar prácticas pedagógicas basadas en evidencias científicas que favorezcan el bienestar socioemocional y cognitivo de los estudiantes.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló bajo un enfoque experimental aplicado al contexto escolar de Educación Primaria, considerando componentes

socioemocionales y cognitivos vinculados al aprendizaje. El autor sostiene que las funciones ejecutivas constituyen habilidades fundamentales para el desarrollo intelectual, emocional y social del estudiante, debido a que intervienen directamente en la regulación de la conducta, la atención, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Asimismo, se destaca que las intervenciones educativas guiadas por evidencia científica permiten adaptar estrategias pedagógicas a las características individuales de los estudiantes y mejorar la efectividad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los resultados de la investigación demostraron que las intervenciones centradas en el fortalecimiento de las funciones ejecutivas y de la motivación académica favorecieron significativamente el rendimiento escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, el estudio concluye que la combinación de estrategias cognitivas y socioemocionales contribuye a generar aprendizajes más significativos y sostenibles en Educación Primaria. Este antecedente resulta relevante para la presente investigación porque demuestra que las intervenciones pedagógicas dirigidas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas constituyen estrategias efectivas para mejorar los procesos de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes.

Bernal et al. (2024) realizaron la investigación titulada “Efecto de la inhibición y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora de escolares”, publicada como artículo científico en la revista Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana.

El estudio se desarrolló en la provincia de Valparaíso, Chile, y tuvo como objetivo determinar la capacidad predictiva de la inhibición cognitiva, la inhibición conductual y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora total y en sus dimensiones textual, pragmática y crítica en estudiantes de cuarto grado de educación básica.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 120 escolares de cuarto básico, provenientes de establecimientos educativos públicos, subvencionados y privados.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos principales: la prueba chilena de comprensión lectora LECTUM, que evalúa las dimensiones textual, pragmática y crítica, y la batería Yellow Red, utilizada para medir funciones ejecutivas, específicamente inhibición cognitiva, inhibición conductual y flexibilidad cognitiva, ambas con adecuados índices de confiabilidad reportados por los autores.

Los resultados evidenciaron que la inhibición cognitiva predice significativamente la comprensión lectora textual y la comprensión lectora total; la inhibición conductual se constituye como predictor de la comprensión pragmática y de la comprensión lectora total; mientras que la flexibilidad cognitiva predice la comprensión crítica y la comprensión lectora total. Los modelos de regresión mostraron valores de explicación de la varianza que oscilaron entre el 3,4 % y el 14,9 %, confirmando relaciones estadísticamente significativas entre las funciones ejecutivas estudiadas y las distintas dimensiones de la comprensión lectora.

En conclusión, el estudio demuestra que las funciones ejecutivas, especialmente la inhibición y la flexibilidad cognitiva, desempeñan un rol clave en el proceso de comprensión lectora en escolares, influyendo de manera diferenciada según la dimensión evaluada. Su principal utilidad radica en aportar evidencia empírica que orienta a los docentes y gestores educativos a planificar estrategias pedagógicas alineadas con las demandas cognitivas del proceso lector, así como en sustentar la necesidad de intervenciones tempranas orientadas al fortalecimiento de las funciones ejecutivas para mejorar el desempeño lector y académico en la educación básica.

Antecedente Nacional

Lavilla (2023) desarrolló la investigación titulada "Efectos de un programa de intervención en el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de primer grado de una institución educativa particular de la ciudad de Cusco", presentada como tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación se realizó en una institución educativa privada del Cusco y tuvo como objetivo principal determinar la influencia de un programa de intervención en el desarrollo de diversas funciones ejecutivas memoria de trabajo, planificación y organización, y fluidez verbal semántica y fonológica en estudiantes de primer grado de primaria. En cuanto aspecto metodológico, la autora trabajó bajo el enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest y postest con grupo control. La muestra estuvo conformada por 57 estudiantes, distribuidos en un grupo experimental (n=29) y un grupo control (n=28), con edades entre 5 y 6 años. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: (a) el Behavior Rating Inventory of Executive Function BRIEF-2, para evaluar memoria de trabajo y planificación/organización; y (b) el Test de Fluidez Verbal de Portellano y Martínez Arias, para medir fluidez verbal semántica y fonológica. En conclusión: El antecedente demuestra que la implementación de programas estructurados orientados a estimular las funciones ejecutivas favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes, especialmente en los procesos de fluidez verbal. Asimismo, aporta evidencia empírica relevante para investigaciones que buscan fortalecer las funciones ejecutivas desde los primeros grados, constituyéndose en un referente metodológico y conceptual para estudios similares en el contexto escolar peruano.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de una Institución Educativa de la UGEL- Cusco-2025.

2.4.2 Hipótesis específicas

- Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de una Institución Educativa de la UGEL-Cusco-2025.
- Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025.
- Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025.

2.5 Identificación de variables e indicadores

Tabla 2

Identificación de variables e indicadores- variable independiente

Variable independiente	Dimensiones	Proceso de aplicación

Funciones ejecutivas	Memoria de trabajo. Flexibilidad cognitiva. Control inhibitorio	Se aplicó mediante un programa de fortalecimiento de funciones ejecutivas que se desarrolló con los estudiantes del primer grado de primaria. En el programa se aplicó actividades para desarrollar la memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio.

Tabla 3

Identificación de variables e indicadores- variable dependiente

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores
Competencia lectora: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	Obtiene información explicita de una anécdota. Obtiene información explicita de un cuento Infiere a partir de la información explicita el mensaje de un cuento. Opina sobre la actitud de los personajes del cuento.

2.6 Operacionalización de variables

Tabla 4

Operacionalización de variables

Variable Independiente	Definición de conceptos	Definición operacional	Dimensiones	Proceso de aplicación
Funciones ejecutivas	Son procesos cognitivos de alto nivel responsables de la planificación, ejecución y evaluación de una tarea. Están involucradas en los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil y son el núcleo mismo del comportamiento social y adaptativo del ser humano (Restrepo et al., 2019).	Procesos cognitivos que implican la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo y el control inhibitorio que favorecen el desarrollo de la competencia lectora.	Flexibilidad cognitiva Memoria de trabajo Control inhibitorio	La variable independiente se operacionalizó mediante un programa de fortalecimiento de funciones ejecutivas conformado por quince sesiones pedagógicas desarrolladas durante cinco meses. El programa se estructuró en cinco sesiones con predominio de la memoria de trabajo, cinco con predominio del control inhibitorio y cinco con predominio de la flexibilidad cognitiva. No obstante, de acuerdo con el modelo de unidad y diversidad de las funciones ejecutivas, cada sesión movilizó de

	manera integrada las tres funciones ejecutivas, aunque una de ellas constituyó el eje predominante del fortalecimiento. Las actividades fueron seleccionadas y adaptadas a partir de las propuestas de entrenamiento de funciones ejecutivas de Rafa Guerrero y otros autores y organizadas pedagógicamente por la investigadora, considerando una función ejecutiva predominante, la secuencia didáctica, la mediación docente y la evaluación formativa, de acuerdo con las características de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la IE "Luis Vallejos Santoni"-Cusco. De acuerdo con el diseño cuasiexperimental, la variable independiente constituyó el tratamiento aplicado al grupo experimental,

por lo que fue objeto de intervención y no de medición directa.

Variable Dependiente	Definición de conceptos	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Valoración final
Competencia lectora: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.	Es la interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos. (Ministerio de Educación, 2016a)	Capacidades que permiten de comprender, analizar, y utilizar textos escritos de diversos tipos para informarse, describir, explicar y argumentar en situaciones de su propia experiencia.	Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.	Obtiene información explicita de una anécdota, cuento, etc. Infiere a partir de la información explicita el mensaje de un cuento. Opina sobre la actitud de los personajes del cuento.	1,2,3,4,6,12,15 y 16 5,7,8,9,10,11,13,17 y 19 14, 18 y 20	Inicio Proceso Salida

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 Ámbito de estudio: localización política y geográfica

El ámbito de estudio de la investigación estuvo ubicado en la Institución Educativa Técnica Mixta "Luis Vallejos Santoni", situada en el pueblo joven Independencia, Jr. Ayacucho J-5, distrito y provincia de Cusco, departamento de Cusco. La institución brinda servicio educativo en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y, al momento de la investigación, atendía a 1064 estudiantes, de los cuales 462 correspondían al nivel de educación primaria. El estudio se desarrolló con estudiantes del primer grado de educación primaria, pertenecientes al III ciclo de Educación Básica Regular.

3.2 Tipo y nivel de investigación

Tipo de investigación

La investigación fue de tipo aplicada, porque estuvo orientada al diseño e implementación de un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas, con el propósito de atender un problema educativo específico mediante una intervención pedagógica dirigida a favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de Cusco.

Nivel de investigación

El nivel de la investigación fue explicativo, porque tuvo como propósito evaluar la influencia del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de Cusco. Para ello, se compararon los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo de control antes y después de la intervención pedagógica, con el propósito de determinar si la implementación del programa se asociaba con diferencias estadísticamente significativas en la comprensión lectora entre ambos grupos.

Diseño de investigación

La investigación adoptó un diseño cuasiexperimental, debido a que se trabajó con un grupo experimental y un grupo de control previamente conformados, sin asignación aleatoria de los participantes. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este diseño permite evaluar el efecto de una intervención cuando no es posible manipular la conformación de los grupos, conservando las condiciones naturales del contexto de estudio.

En la presente investigación, ambos grupos fueron evaluados mediante una prueba de entrada (pretest) antes de la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas y una prueba de salida (postest) al finalizar la intervención. Posteriormente, los resultados obtenidos fueron comparados para determinar la influencia del programa sobre la comprensión lectora de los estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa " Luis Vallejos Santoni" de Cusco.

GE : O_1 X O_2

GC : O_3 O_4

Donde:

GE = Grupo experimental

GC = Grupo de control

O_1 = Pretest del grupo experimental

O_2 = Postest del grupo experimental

O_3 = Pretest del grupo de control

O_4 = Postest del grupo de control

X = Programa de actividades basado en las funciones ejecutivas

3.3 Población de estudio

La población de estudio estuvo conformada por 75 estudiantes del primer grado de educación primaria, correspondiente al III ciclo de la Educación Básica Regular (EBR), de la Institución Educativa Técnica Mixta “Luis Vallejos Santoni” de Cusco.

3.4 Tamaño de muestra

La muestra estuvo conformada por 48 estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Técnica Mixta “Luis Vallejos Santoni” de Cusco, distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control, integrados por 24 estudiantes cada uno.

3.5 Técnicas de selección de muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, de tipo intencional, debido a que estuvo conformada por estudiantes de dos secciones del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa Técnica Mixta “Luis Vallejos Santoni” de Cusco. La selección respondió a criterios de accesibilidad y disponibilidad para el desarrollo de la investigación. Una de las secciones se constituyó como grupo experimental y la otra como grupo de control, respetando la organización académica establecida por la institución educativa.

3.6 Técnicas de recolección de información

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una prueba de comprensión lectora elaborada por la investigadora, la cual permitió evaluar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. El instrumento fue diseñado considerando las dimensiones de la variable dependiente: obtiene información del texto escrito, infiere e interpreta información del texto y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.

La prueba se aplicó en dos momentos: antes de la intervención (pretest) y después de la implementación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas (postest). Esta estrategia permitió comparar el desempeño del grupo experimental y del grupo de control antes y después de la intervención, con el propósito de determinar la influencia del programa sobre la comprensión lectora.

Para garantizar la calidad del instrumento, se sometió a un proceso de validación de contenido mediante juicio de tres expertos con experiencia en educación primaria y formación de posgrado. Asimismo, se realizó una prueba piloto que permitió evaluar la claridad, pertinencia y nivel de dificultad de los ítems, contribuyendo a establecer su confiabilidad. La prueba estuvo conformada por textos de tipo narrativo, argumentativo, instructivo y explicativo adecuados al nivel de los estudiantes, acompañados de preguntas de opción múltiple orientadas a evaluar la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna".

La aplicación del instrumento se efectuó en condiciones similares para ambos grupos, brindando instrucciones uniformes y garantizando un ambiente adecuado para el desarrollo de la evaluación. Además, durante todo el proceso se respetaron los principios éticos de la investigación, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

3.7 Técnicas de análisis e interpretación de la información

La información recolectada, en primer lugar, se analizó mediante la estadística descriptiva a través de tablas de frecuencias absolutas y relativas porcentuales, así como también empleando gráficos, los cuales permitieron representar y comparar la información obtenida antes y después de la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

Posteriormente, se realizó el análisis inferencial, el cual comenzó con la prueba de normalidad, teniendo en cuenta una significancia de 0,05, mientras que para comprobar las

hipótesis se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, que es una prueba que permite la comparación de dos muestras independientes. Esta prueba se aplicó para comparar los resultados del grupo experimental y del grupo de control en el pretest y en el postest, con el propósito de determinar la influencia del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas sobre la comprensión lectora. Esta prueba fue acompañada de un gráfico Box-plot, para representar y comparar la distribución de los datos obtenidos y visualizar las diferencias entre el pre y post test.

Finalmente, los resultados fueron interpretados y discutidos en función de los objetivos, el marco teórico y los hallazgos de la investigación, lo cual se presenta en el acápite de presentación y discusión de resultados.

3.8 Técnicas para demostrar la verdad o falsedad de las hipótesis planteadas

Para demostrar las hipótesis de estudio, en primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, debido a que la muestra estudiada fue inferior a 50, considerando que, si $p > 0,05$, se dice que los valores obtenidos en el pre y post test, siguen una distribución normal, pero si $p < 0,05$, se dice que el ajuste no es normal. Esto posibilitó la decisión de uso de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Posteriormente, se plantean las hipótesis estadísticas, nula y alterna, luego se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, debido a que los grupos experimental y de control son considerados muestras independientes, y como regla de decisión se estableció que si $p < 0,05$, existen diferencias significativas entre los grupos y estas no se deben al azar; pero si $p > 0,05$, se considera que los grupos no presentan diferencias estadísticas.

Los resultados obtenidos fueron sometidos a análisis e interpretación de la información y considerando el proceso de discusión de resultados se determinó la veracidad o falsedad de las hipótesis.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados descriptivos

4.1.1 Resultados del objetivo general

Con el propósito de explicar la influencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025, se aplicaron un pre test y un post test, tanto en el grupo de control como en el experimental, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5

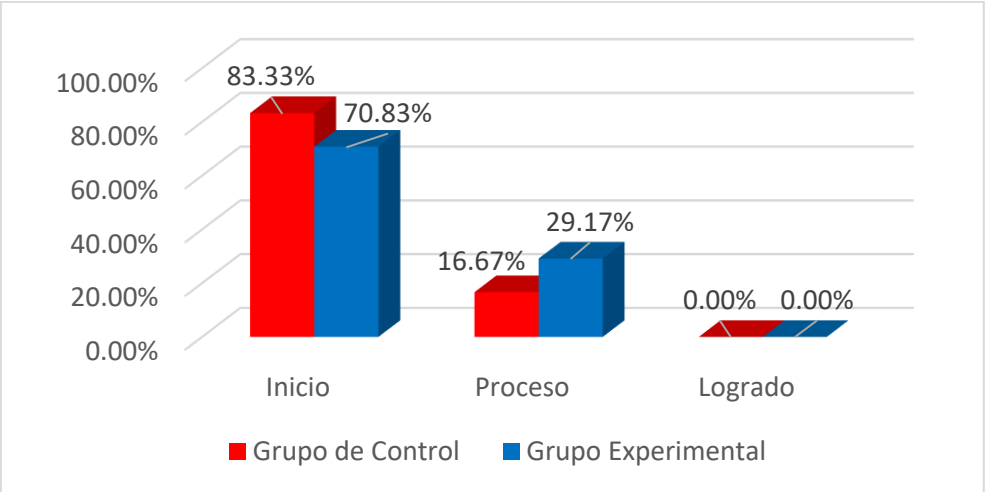
Resultados de la comprensión lectora en el pre test

Nivel de logro	Grupo de control		Grupo Experimental	
	f	%	f	%
Inicio	20	83,33%	17	70,83%
Proceso	4	16,67%	7	29,17%
Logrado	0	0,00%	0	0,00%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 1

Resultados de la comprensión lectora en el pre test



Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados del pre test de la comprensión lectora evidencian que tanto el grupo de control como el grupo experimental en su mayoría están en el nivel de inicio, con porcentajes de 83,33% y 70,83%, respectivamente, esto expone el bajo desempeño lector previo en ambos grupos; además, se observa que menos de la tercera parte de escolares se encuentran en el nivel de proceso, siendo ligeramente mayor en el grupo experimental con un 29,17% en comparación con el de control con un 16,67%, mientras que en ninguno de los grupos se alcanzó el nivel logrado, indicando que antes de la intervención, los educandos muestran limitaciones similares en el desarrollo de la comprensión lectora.

Esto permite afirmar que, antes del desarrollo de la propuesta pedagógica, los educandos tenían principalmente conocimientos básicos en comprensión lectora, es decir sus habilidades les permitían comprender a nivel literal los textos, sin lograr aún un nivel del todo satisfactorio; sin embargo, partiendo del enfoque teórico constructivista, este diagnóstico inicial es importante, ya que los aprendizajes previos constituyen el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos y el fortalecimiento progresivo de la competencia lectora.

Tabla 6

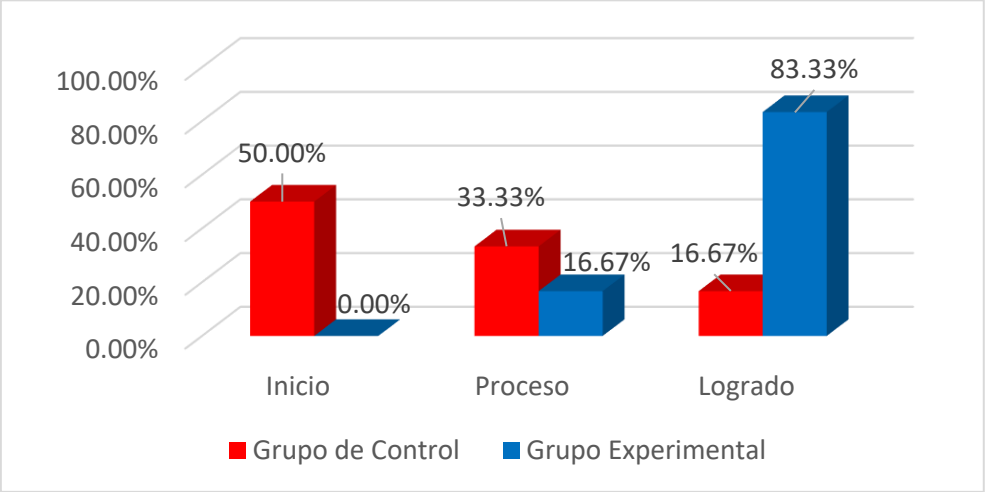
Resultados de la comprensión lectora en el post test

Nivel de logro	**Grupo de control**		**Grupo Experimental**	
	f	**%**	**f**	**%**
Inicio	12	50,00%	0	0,00%
Proceso	8	33,33%	4	16,67%
Logrado	4	16,67%	20	83,33%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 2

Resultados de la comprensión lectoraen el post test



Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados del post test de la comprensión lectora exponen las diferencias existentes entre el grupo de control y el grupo experimental, pues en el grupo experimental, el 83,33% de los escolares alcanzó el nivel logrado y ningún estudiante permaneció en el nivel de inicio, lo indicando progresos sustanciales en la comprensión lectora; por el contrario, en el grupo de control se aprecia un mayor porcentaje de educandos en los niveles inicio con un 50,00% y proceso en un 33,33%, con solo un 16,67% en el nivel logrado, esto demuestra un mayor desempeño lector en el grupo experimental al finalizar el periodo de estudio.

Los resultados del post test muestran que la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas, centrado en el desarrollo de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio mediante actividades lúdicas, contribuyó de manera significativa a la mejora de la comprensión lectora en los educandos del grupo experimental; además, considerando el enfoque constructivista y cognitivo, el fortalecimiento de estos procesos ejecutivos favoreció la autorregulación, la atención y el procesamiento de la información durante la lectura, permitiendo que la construcción activa de significados y alcancen niveles superiores de comprensión lectora.

4.1.2 Resultados del objetivo específico 1

Con la finalidad de analizar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025, se aplicó un pre test y un post test, tanto en el grupo de control como en el experimental, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 7

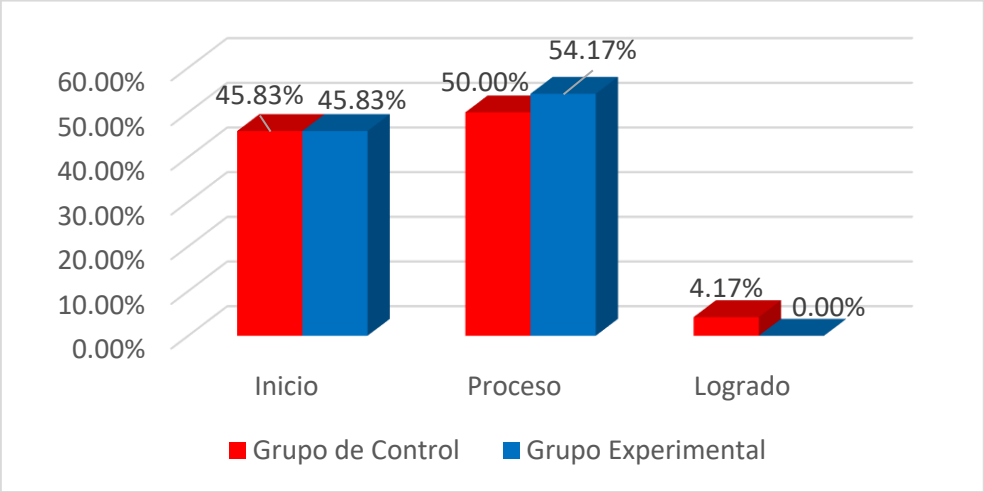
Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el pre test

Nivel de logro	Grupo de control		Grupo Experimental	
	f	%	F	%
Inicio	11	45,83%	11	45,83%
Proceso	12	50,00%	13	54,17%
Logrado	1	4,17%	0	0,00%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 3

Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el pre test



Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados del pre test de la dimensión obtiene información del texto escrito exponen que los dos grupos de estudio, tanto el grupo de control como el grupo experimental, presentan una distribución similar en los niveles de logro, ya que se observa el predominio del nivel de proceso, con 50,00% en el grupo de control y 54,17% en el grupo experimental, seguido del nivel de inicio con 45,83% en ambos casos; además, se observa solo un caso en el nivel logrado, esto se registró únicamente en el grupo de control con un 4,17%, mientras que en el grupo experimental nadie alcanzó dicho nivel.

Esto evidencia que, antes de aplicar la intervención de fortalecimiento de las funciones ejecutivas, los educandos de ambos grupos presentaban principalmente habilidades básicas para identificar información explícita en los textos escritos, aunque aún presentaban dificultades para consolidar esta capacidad de manera adecuada, ya que el predominio de los niveles de inicio y proceso indican que los educandos se encontraban en una etapa inicial de desarrollo de esta dimensión de la comprensión lectora, sin alcanzar un dominio completo en la obtención de información del texto.

Tabla 8

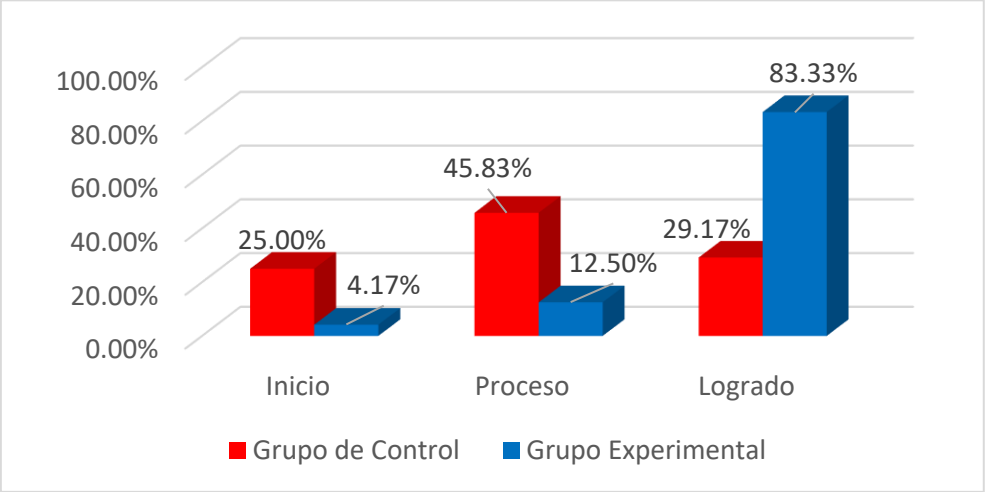
Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el post test

Nivel de logro	**Grupo de control**		**Grupo Experimental**	
	f	**%**	**F**	**%**
Inicio	6	25,00%	1	4,17%
Proceso	11	45,83%	3	12,50%
Logrado	7	29,17%	20	83,33%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 4

Resultados de la dimensión obtiene información del texto escrito en el post test



Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados obtenidos en el post test respecto a la dimensión obtiene información del texto escrito evidenció considerables progresos en el grupo experimental, donde el 83,33% de los educandos alcanzó el nivel logrado, mientras que solo el 4,17% se mantiene en el nivel de inicio; por el contrario, el grupo de control presenta una distribución más equilibrada entre los niveles de inicio en el 25,00%, proceso el 45,83% y logrado en el 29,17%, lo cual muestra un desempeño claramente superior del grupo experimental en la capacidad de identificar y extraer información explícita de los textos escritos.

Lo obtenido en el post test sugiere que la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas, orientado al desarrollo de la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio mediante actividades, favoreció el desarrollo de la capacidad para obtener información del texto escrito en los educandos del grupo experimental, desde un enfoque cognitivo-constructivista, el entrenamiento de estos procesos permitió mejorar la atención sostenida y la organización de la información, facilitando una lectura más eficiente y comprensiva.

4.1.3 Resultados del objetivo específico 2

Con el fin de establecer la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025, se aplicó un pre test y un post test, tanto en el grupo de control como en el experimental, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 9

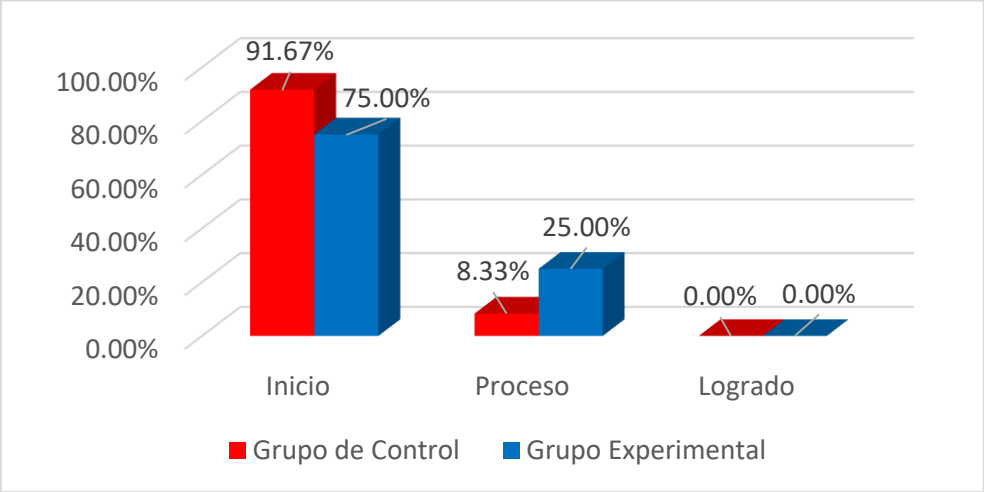
Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el pre test

Nivel de logro	Grupo de control		Grupo Experimental	
	f	%	f	%
Inicio	22	91,67%	18	75,00%
Proceso	2	8,33%	6	25,00%
Logrado	0	0,00%	0	0,00%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 5

Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el pre test



Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados del pre test de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito expone que la mayoría de escolares de ambos grupos está en el nivel de inicio, con un

91,67% en el grupo de control y un 75,00% en el grupo experimental; asimismo, un porcentaje reducido de escolares alcanza el nivel de proceso, representando el 8,33% en el grupo de control y el 25,00% en el grupo experimental, mientras que no se registran escolares en el nivel logrado en ninguno de los grupos, lo que evidencia un bajo nivel de desarrollo de esta dimensión antes de la intervención.

Los resultados exponen que, los educandos antes de aplicar el programa presentaban serias dificultades para inferir e interpretar información implícita en los textos escritos, limitándose principalmente a la comprensión literal; además se aprecia un predominio del nivel de inicio que sugiere que aún no contaban con las habilidades necesarias para realizar inferencias y dar significado profundo a los textos, situándose en una etapa inicial del desarrollo de esta dimensión de la comprensión lectora.

Tabla 10

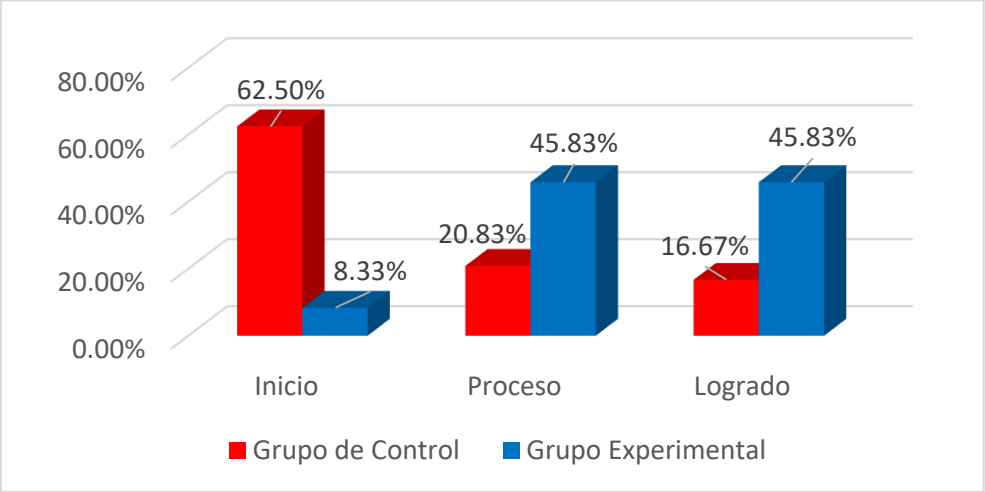
Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el post test

Nivel de logro	**Grupo de control**		**Grupo Experimental**	
	f	**%**	**f**	**%**
Inicio	15	62,50%	2	8,33%
Proceso	5	20,83%	11	45,83%
Logrado	4	16,67%	11	45,83%
Total	24	100,00%	24	99,99%

Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 6

Resultados de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito en el post test



Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados obtenidos en el post test de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito evidencian notables diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental; en el grupo de control, el 62,50% de los escolares permanece en el nivel de inicio, seguido del 20,83% en proceso y el 16,67% en logrado; por el contrario, el grupo experimental muestra una mejora significativa, ya que solo el 8,33% se ubica en el nivel de inicio, mientras que el 45,83% alcanza el nivel proceso y otro 45,83% el nivel logrado, lo que refleja un avance sustancial en esta dimensión tras la intervención.

Estos resultados indican que, luego de la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas, los escolares del grupo experimental lograron desarrollar con mayor eficacia la capacidad de inferir e interpretar información implícita en los textos escritos; además, las actividades orientadas a fortalecer la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio favorecieron procesos como la anticipación, la elaboración de inferencias y la interpretación de significados, coherentes con el enfoque cognitivo de la comprensión lectora; sin embargo, el grupo de control, al no recibir la intervención, mantiene dificultades predominantes en esta dimensión.

4.1.4 Resultados del objetivo específico 3

Con el propósito de determinar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025, se aplicó un pre test y un post test, tanto en el grupo de control como en el experimental, los resultados fueron los siguientes:

Tabla 11

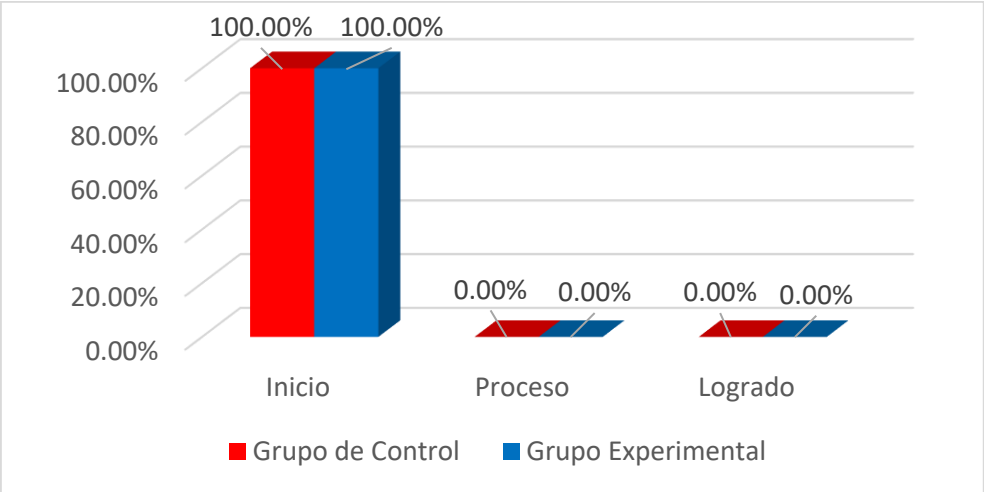
Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el pre test

Nivel de logro	Grupo de control		Grupo Experimental	
	f	%	f	%
Inicio	24	100,00%	24	100,00%
Proceso	0	0,00%	0	0,00%
Logrado	0	0,00%	0	0,00%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 7

Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el pre test



Nota. Fuente: Pre test aplicado a los dos grupos de estudio.

En los resultados del pre test de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito, se observa que todos los estudiantes tanto del grupo de control como del grupo experimental se encuentran en el nivel de inicio (100%), lo que indica que ninguno de los estudiantes, en ambos grupos, ha alcanzado los niveles de proceso o logrado; lo cual indica que, al inicio del estudio, los estudiantes no eran capaces de reflexionar o evaluar de manera crítica los textos escritos en términos de contenido, estructura o contexto.

Este resultado refleja que, antes de aplicar la intervención, los escolares no contaban con las habilidades cognitivas necesarias para analizar y reflexionar sobre los textos en profundidad, esto explicado por la falta de actividades específicas enfocadas en el desarrollo de funciones ejecutivas como la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, que son esenciales para procesar y evaluar de manera crítica los elementos de un texto.

Tabla 12

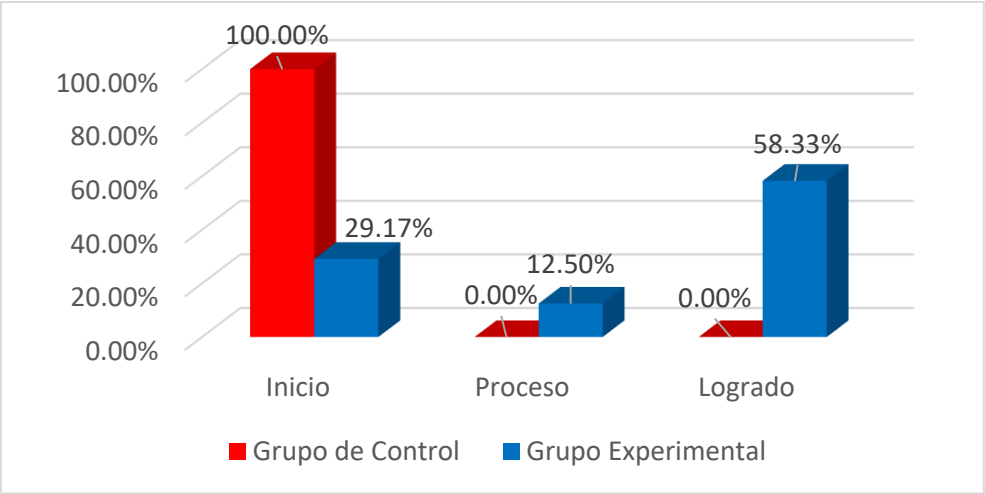
Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el post test

Nivel de logro	**Grupo de control**		**Grupo Experimental**	
	F	**%**	**f**	**%**
Inicio	24	100,00%	7	29,17%
Proceso	0	0,00%	3	12,50%
Logrado	0	0,00%	14	58,33%
Total	24	100,00%	24	100,00%

Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Figura 8

Resultados de la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito en el post test



Nota. Fuente: Post test aplicado a los dos grupos de estudio.

Los resultados obtenidos en el post test en la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito, se expone un progreso considerable en el grupo experimental, mientras que todos los estudiantes del grupo de control continúan en el nivel de inicio, el grupo experimental presenta una diversidad de niveles, es así que el 29,17% continua en inicio, el 12,50% en proceso y el 58,33% en logrado; lo cual indica que, después de la intervención, una gran mayoría de los estudiantes del grupo experimental han avanzado a los niveles de proceso y logrado, demostrando habilidades de reflexión y evaluación más desarrolladas en comparación con el grupo de control.

Lo obtenido demuestra la efectividad de la intervención en el grupo experimental, ya que existen mejoras en su capacidad para reflexionar y evaluar los textos puede atribuirse al enfoque centrado en el desarrollo de funciones ejecutivas, como la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, que facilita el análisis y la reflexión crítica sobre la información textual; por el contrario, el grupo de control mantuvo un desempeño bajo en todos los niveles, lo que resalta la importancia de las estrategias cognitivas para mejorar la comprensión lectora.

4.2 Resultados inferenciales

Los resultados de la normalidad de datos se obtuvieron aplicando la prueba de Shapiro-Wilk, debido a que el tamaño de muestra fue menor que 50, esto permitió evaluar si las distribuciones de la variable comprensión lectora y sus dimensiones siguen una distribución normal en los grupos de control y experimental, tanto en el pre test como en el post test, esta prueba es fundamental para determinar el tipo de análisis estadístico más adecuado para probar las hipótesis.

Tabla 13

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk de la competencia lectora

		Shapiro-Wilk		
Variable	**Grupo**	**Estadístico**	**gl**	**Sig.**
Dimensión 1 - Pre test	Grupo de control	0,901	24	0,023
	Grupo experimental	0,918	24	0,052
Dimensión 2 - Pre test	Grupo de control	0,876	24	0,007
	Grupo experimental	0,916	24	0,047
Dimensión 3 - Pre test	Grupo de control	0,573	24	0,000
	Grupo experimental	0,616	24	0,000
Competencia de lectura - Pre test	Grupo de control	0,909	24	0,034
	Grupo experimental	0,959	24	0,424
Dimensión 1 - Post test	Grupo de control	0,906	24	0,029
	Grupo experimental	0,657	24	0,000
Dimensión 2 - Post test	Grupo de control	0,910	24	0,036
	Grupo experimental	0,844	24	0,002
Dimensión 3 - Post test	Grupo de control	0,616	24	0,000
	Grupo experimental	0,733	24	0,000
Competencia de lectura - Post test	Grupo de control	0,878	24	0,008
	Grupo experimental	0,718	24	0,000

Los resultados muestran que la mayoría de las variables para el grupo de control en el pre test y post test no siguen una distribución normal, ya que los p valores son menores que

0,05 en la mayoría de las dimensiones, mientras que, en el grupo experimental, sin embargo, se observa que algunas variables presentan p valores mayores que 0,05, lo que sugiere que, en algunos casos, los datos podrían aproximarse a una distribución normal.

A partir de estos resultados se aprecia una falta de normalidad en la mayoría de las variables del grupo de control, especialmente en las dimensiones de la competencia lectora, indica que las distribuciones de los datos no siguen una distribución normal, lo cual podría justificar el uso de métodos no paramétricos en los análisis de las hipótesis. Por otra parte, considerando que se realizó la comparación de los resultados del grupo de control con el experimental, se decidió aplicar la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, comparando los resultados, tanto en el pre test como en el post test, para lo cual se define como nivel de significancia al valor 0,05.

4.2.1 Prueba de la hipótesis general

Las hipótesis estadísticas son:

Ho: Las funciones ejecutivas no influyeron significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025.

Ha: Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025.

Para aceptar la hipótesis de la investigadora, p valor debe ser menor que 0,05.

Tabla 14

Prueba U de Mann-Whitney para la competencia lectora

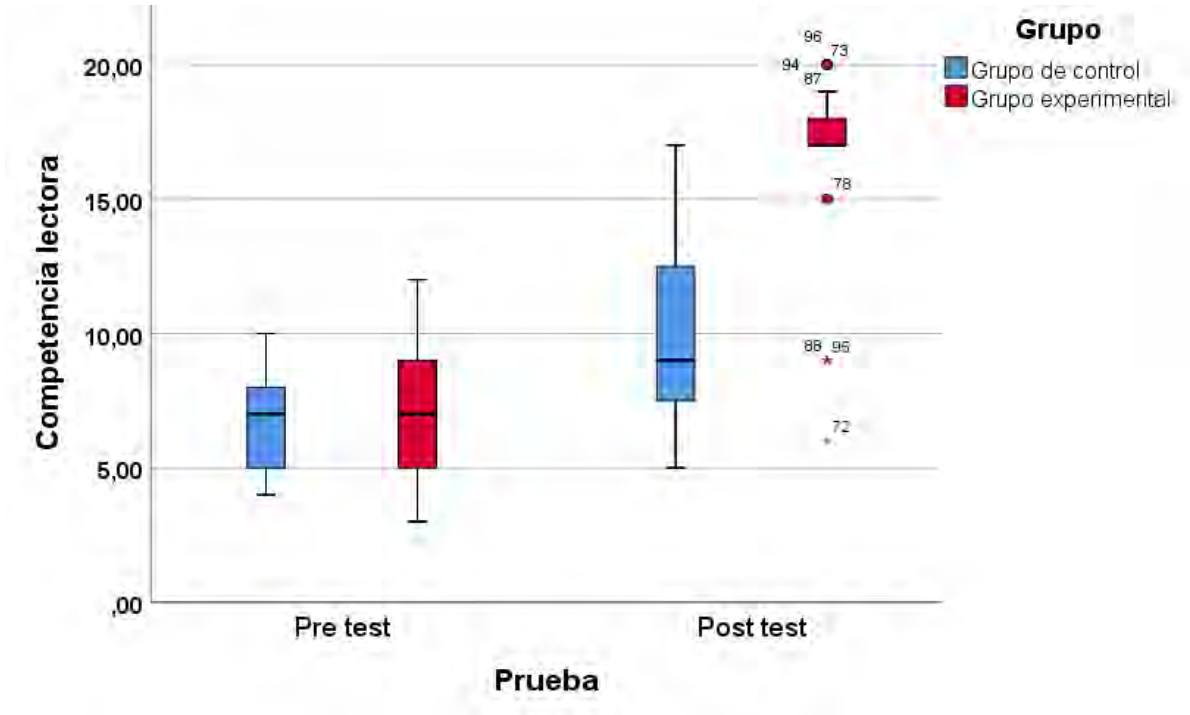
	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann Whitney	Estadístico estandarizado	Sig. Asintótica (bilateral)
Resultados del pre test	Control	24	23,77	305,500	0,365	0,715
	Experimental	24	25,23			
	Total	48				
Resultados del post test	Control	24	15,02	515,500	4,772	0,000
	Experimental	24	33,98			
	Total	48				

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney muestran que en el pre test, no existe una diferencia significativa entre el grupo de control y el grupo experimental en cuanto a la comprensión lectora($p = 0,715 > 0,05$), lo que indica que ambos grupos iniciaron con niveles similares antes de la intervención; mientras que en el post test, se observa una diferencia significativa ($p = 0,000 < 0,05$), con un rango promedio mucho mayor en el grupo experimental de 33,98 frente al grupo de control de 15,02, lo que evidencia que la aplicación de las funciones ejecutivas tuvo un efecto positivo y significativo en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes.

El hallazgo refleja que el programa de funciones ejecutivas implementado durante el estudio logró mejorar notablemente la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental, ya que la ausencia de diferencias en el pre test confirma la homogeneidad inicial de los grupos, mientras que la diferencia significativa en el post test respalda la eficacia de la intervención bajo un enfoque cognitivo, mostrando que las actividades de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio contribuyeron de manera efectiva al desarrollo de la comprensión lectora.

Figura 9

Box-plot de los puntajes de la competencia lectora



El box-plot muestra que en el pre test ambos grupos tenían puntajes similares en competencia lectora, mientras que en el post test, el grupo experimental presenta puntajes considerablemente más altos y concentrados en valores superiores, por el contrario, el grupo de control mantiene puntajes más bajos y dispersos. Esto demuestra las mejoras en la comprensión lectora en el grupo experimental y el impacto positivo de las funciones ejecutivas aplicadas.

4.2.2 Prueba de la hipótesis específica 1

Las hipótesis estadísticas son:

Ho: Las funciones ejecutivas no influyeron significativamente en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL- Cusco-2025.

Ha: Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025.

Para aceptar la hipótesis de la investigadora, p valor debe ser menor que 0,05.

Tabla 15

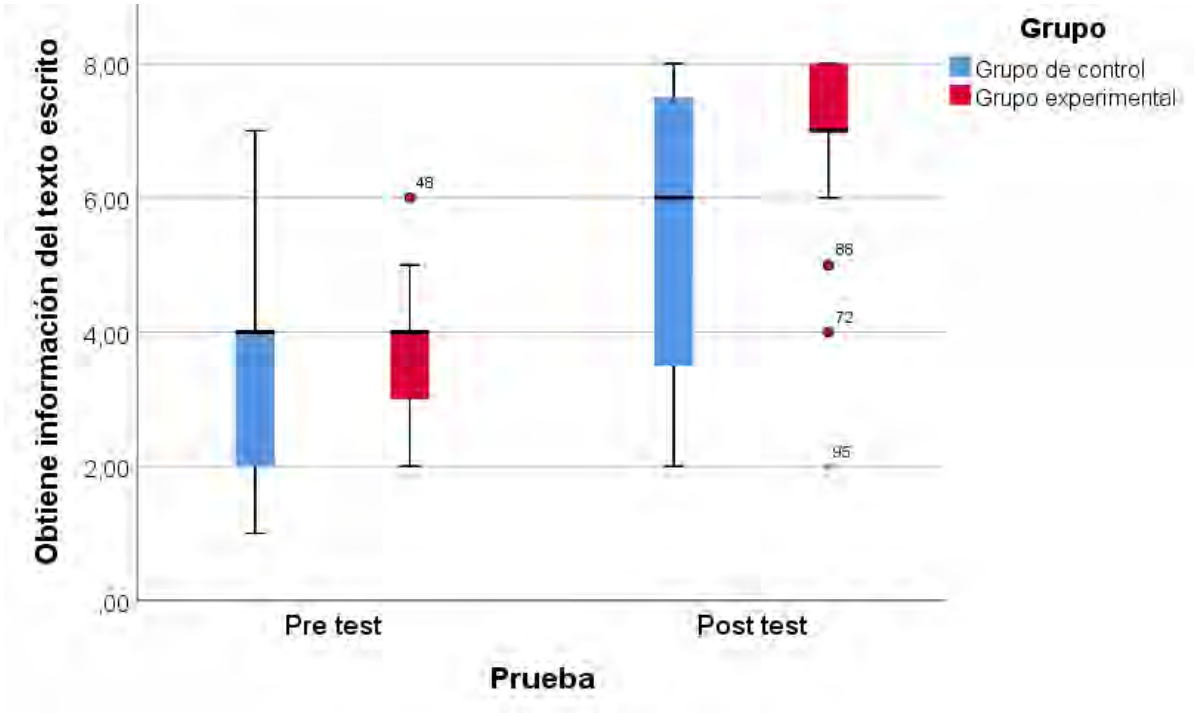
Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión obtiene información del texto escrito

	Grupo	**N**	**Rango promedio**	**U de Mann Whitney**	**Estadístico estandarizado**	**Sig. Asintótica (bilateral)**
Resultados del pre test	Control	24	23,04	323,000	0,751	0,453
	Experimental	24	25,96			
	Total	48				
Resultados del post test	Control	24	18,48	432,500	3,079	0,002
	Experimental	24	30,52			
	Total	48				

La prueba U de Mann-Whitney indica que en el pre test no hubo diferencia significativa entre los grupos en la capacidad de obtener información del texto escrito (p = 0,453); pero en el post test, el grupo experimental mostró una mejora significativa en esta dimensión en comparación con el grupo de control (p = 0,002), esto sugiere que la intervención del programa de fortalecimientos de las funciones ejecutivas tuvo un efecto positivo y significativo en la capacidad de los estudiantes para obtener información del texto, contribuyendo al desarrollo de la competencia lectora.

Figura 10

Box-plot de los puntajes de la dimensión obtiene información del texto escrito



El box-plot muestra que el puntaje obtenido por el grupo experimental en la dimensión obtiene información del texto escrito mejoró notablemente en el post test, con rangos y medianas superiores a los del grupo de control, esto demuestra que la intervención basada en funciones ejecutivas favoreció el desarrollo de esta habilidad específica, evidenciando un progreso más marcado en el grupo experimental respecto al control.

4.2.3 Prueba de la hipótesis específica 2

Las hipótesis estadísticas son:

Ho: Las funciones ejecutivas no influyeron significativamente en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni”de la UGEL-Cusco-2025.

Ha: Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL-Cusco-2025.

Para aceptar la hipótesis de la investigadora, p valor debe ser menor que 0,05.

Tabla 16

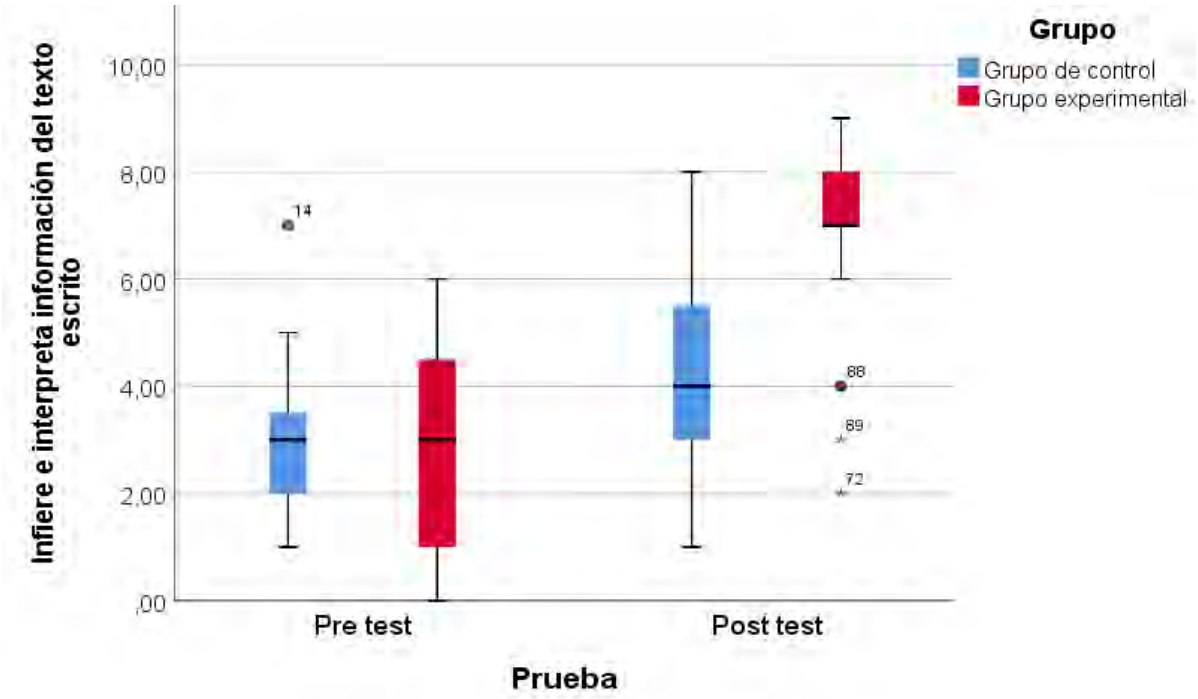
Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito

	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann Whitney	Estadístico estandarizado	Sig. Asintótica (bilateral)
Resultados del pre test	Control	24	24,13	297,000	0,190	0,850
	Experimental	24	24,88			
	Total	48				
Resultados del post test	Control	24	16,04	491,000	4,229	0,000
	Experimental	24	32,96			
	Total	48				

La prueba indica que no hubo diferencia significativa entre los grupos en el pre test, pero en el post test el grupo experimental mostró una mejora significativa en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito, evidenciada por un valor p menor a 0,05, lo cual sugiere que la intervención basada en funciones ejecutivas tuvo un impacto positivo en la habilidad de inferencia e interpretación en los estudiantes del grupo experimental, fortaleciendo esta dimensión clave para la competencia lectora.

Figura 11

Box-plot de los puntajes de la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito



El box-plot muestra una mejora clara en la dimensión de inferir e interpretar información del texto escrito en el grupo experimental después de la intervención, con puntajes más altos y menos variabilidad que el grupo de control en el post test, esto refuerza los resultados estadísticos, evidenciando que la estrategia aplicada favoreció significativamente el desarrollo de esta habilidad lectora en los estudiantes del grupo experimental.

4.2.4 Prueba de la hipótesis específica 3

Las hipótesis estadísticas son:

Ho: Las funciones ejecutivas no influyeron significativamente en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa “Luis Vallejos Santoni” de la UGEL-Cusco-2025.

Ha: Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto para el desarrollo de la

comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025.

Para aceptar la hipótesis de la investigadora, p valor debe ser menor que 0,05.

Tabla 17

Prueba U de Mann-Whitney para la dimensión reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito

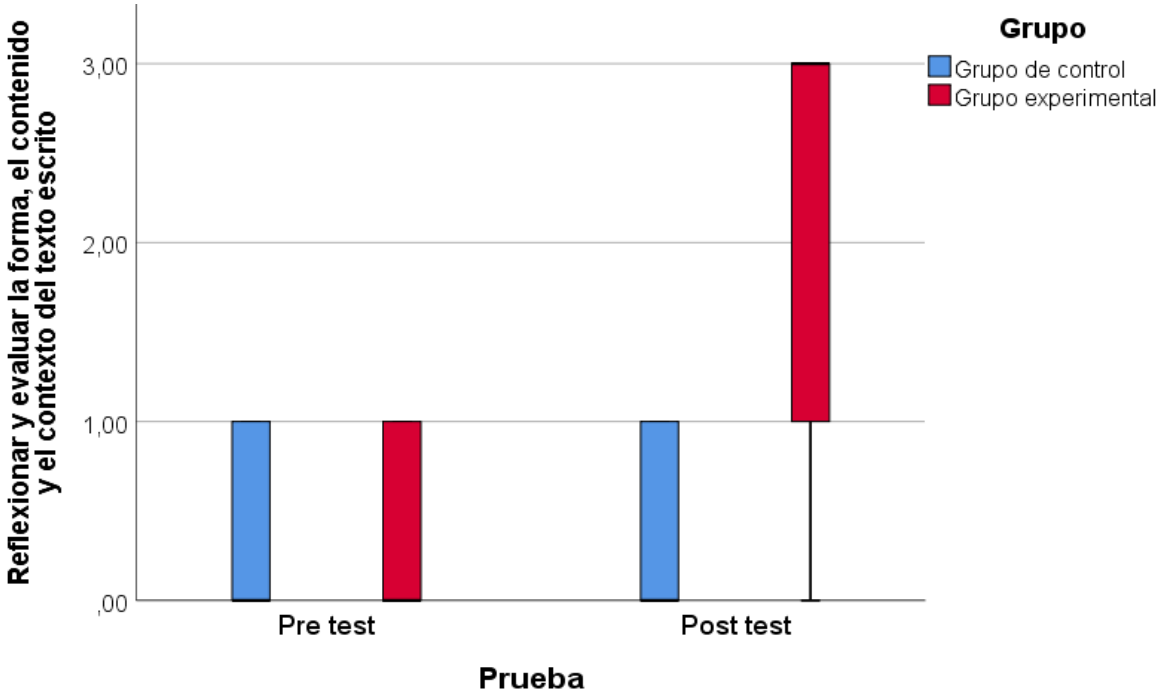
	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann Whitney	Estadístico estandarizado	Sig. Asintótica (bilateral)
Resultados del pre test	Control	24	23,50	312,000	0,606	0,545
	Experimental	24	25,50			
	Total	48				
Resultados del post test	Control	24	14,81	520,500	5,036	0,000
	Experimental	24	34,19			
	Total	48				

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney muestran que no hubo diferencia significativa entre los grupos en el pre test (p = 0,545), pero sí en el post test, donde el grupo experimental tuvo un rango promedio mucho mayor que el grupo de control, con una diferencia significativa (p = 0,000), lo que indica que las funciones ejecutivas influyeron positivamente en la capacidad de los estudiantes para reflexionar y evaluar la forma, contenido y contexto del texto escrito.

Esto confirma que la intervención con funciones ejecutivas mejoró significativamente esta dimensión de la comprensión lectora en el grupo experimental, demostrando la efectividad del programa aplicado para desarrollar habilidades críticas en los estudiantes.

Figura 12

Box-plot de los puntajes de la dimensión reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito



El box-plot muestra que los puntajes del grupo experimental en la dimensión reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto mejoraron notablemente en el post test, con rangos y medianas superiores a los del grupo de control, que permanecieron en el nivel de inicio, esto indica que la intervención basada en funciones ejecutivas favoreció el desarrollo de esta habilidad específica, evidenciando un progreso más marcado en el grupo experimental respecto al control.

4.3 Discusión

Los hallazgos relacionados al objetivo general indican que ambos grupos iniciaron con niveles similares y bajos de comprensión lectora, predominando el nivel de inicio en el pre test y sin diferencias significativas entre ellos; luego de la intervención pedagógica, el grupo experimental mostró un progreso notable, alcanzando mayoritariamente el nivel logrado, mientras que el grupo de control mantuvo desempeños bajos, lo cual fue confirmado con la prueba U de Mann-Whitney exponiendo diferencias significativas en el post test ($p = 0,000$), demostrando que el programa de funciones ejecutivas tuvo un efecto positivo en la competencia lectora.

Los hallazgos del estudio concuerdan con lo encontrado por Lavilla (2023), quien evidenció que programas estructurados de estimulación de funciones ejecutivas favorecen el desarrollo cognitivo; asimismo, Molina (2023) destacó mejoras en procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la autorregulación después de someter al grupo experimental a entrenamientos sistemáticos; también es coherente con los resultados de Bernal-Ruiz (2024), quien señala que la inhibición y la flexibilidad cognitiva predicen significativamente la comprensión lectora; en consecuencia, los estudios previos respaldan los resultados obtenidos, sin contradecir la dirección de los efectos encontrados.

La semejanza de los resultados se explica por la estrecha relación entre las funciones ejecutivas y los procesos cognitivos requeridos durante la lectura. Comprender un texto demanda mantener activa la información relevante, regular la atención, controlar interferencias y ajustar las estrategias de procesamiento conforme avanza la lectura. Por ello, el fortalecimiento sistemático de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva proporciona al estudiante mayores recursos para integrar la información textual y construir significados coherentes. Esta relación permite comprender por qué las intervenciones

centradas en dichas funciones producen efectos favorables y consistentes sobre la competencia lectora.

El aporte de la investigación consiste en brindar evidencia empírica sobre la efectividad de un programa de funciones ejecutivas aplicado a estudiantes del primer grado de educación primaria. Los resultados amplían el conocimiento disponible al mostrar que la intervención sobre procesos ejecutivos puede generar mejoras significativas en la comprensión lectora desde los primeros años de escolaridad, dentro del contexto educativo peruano.

Lo anterior expone la importancia de integrar programas de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en el contexto escolar, especialmente en etapas tempranas, dado su impacto directo en la competencia lectora, la mejora significativa observada en el grupo experimental sugiere que el fortalecimiento de procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio no solo optimiza el desempeño lector, sino que también promueve aprendizajes más autónomos y sostenibles, alineados con enfoques cognitivos y constructivistas.

Los hallazgos relacionados al primer objetivo específico indican que ambos grupos iniciaron en niveles similares en la dimensión obtiene información del texto escrito, predominando los niveles de inicio y proceso, sin diferencias significativas, pero luego de aplicar la intervención, el grupo experimental evidenció un avance sustancial, alcanzando mayoritariamente el nivel logrado, mientras que el grupo de control mostró progresos limitados; además, la prueba U de Mann-Whitney confirmó diferencias significativas en el post test, lo que evidencia que el programa de funciones ejecutivas influyó positivamente en la capacidad de extraer información explícita del texto.

Los hallazgos del estudio corroboran lo afirmado por Lavilla (2023), quien evidenció que la estimulación sistemática de las funciones ejecutivas favorece procesos cognitivos relevantes para el aprendizaje; también está relacionado con lo determinado por Molina (2023),

quien destaca mejoras en memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva, procesos necesarios para identificar y organizar información textual; de igual forma, se comprueba lo reportado por Bernal-Ruiz (2024), quien respalda estos resultados al afirmar que la inhibición y la flexibilidad cognitiva se asocian significativamente con la comprensión lectora; además los precedentes de la investigación muestran que no tienen evidencia para contradecir lo encontrado.

La semejanza de los resultados se comprende a partir de las exigencias cognitivas implicadas en la localización y recuperación de información explícita. Para identificar datos relevantes, el estudiante necesita focalizar su atención en determinadas partes del texto, inhibir estímulos o respuestas que interfieren con la tarea y conservar temporalmente la información mientras la organiza. En este proceso, el control inhibitorio facilita la selección de los elementos pertinentes, mientras que la memoria de trabajo permite mantenerlos disponibles para reconocer relaciones y responder de acuerdo con la información proporcionada. Por ello, el entrenamiento de estas funciones favorece de manera directa la obtención de información textual.

El estudio aporta evidencia específica de que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas puede mejorar una capacidad lectora básica en estudiantes que se encuentran en el inicio de su escolaridad. Este resultado precisa que la intervención no solo favoreció la comprensión lectora de manera global, sino que tuvo efectos concretos sobre la capacidad de localizar, reconocer y recuperar información explícita del texto.

Los resultados obtenidos evidencian que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas permite mejorar habilidades lectoras básicas como la obtención de información explícita del texto, además la diferencia significativa alcanzada por el grupo experimental sugiere que intervenir sobre la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio es clave para consolidar esta dimensión de la comprensión lectora, aportando evidencia para integrar este tipo de programas en las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo lector temprano.

Los hallazgos relacionados al segundo objetivo específico indican que ambos grupos presentaron un bajo desarrollo en la dimensión infiere e interpreta información del texto escrito, donde la mayoría se encontraba en el nivel de inicio y sin diferencias significativas, pero luego de la intervención, el grupo experimental mostró avances sustanciales, con una distribución equilibrada entre los niveles proceso y logrado, mientras que el grupo de control mantuvo mayoritariamente niveles bajos; este cambio en el grupo experimental es respaldado mediante la prueba U de Mann-Whitney, la cual expuso una diferencia significativa en el post test, evidenciando el efecto positivo del programa de funciones ejecutivas en esta dimensión.

Lo obtenido en la investigación corroboran lo encontrado por Molina (2023), quien señala que el fortalecimiento de la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva favorece procesos de pensamiento convergente y divergente, necesarios para la inferencia e interpretación textual; también guarda coherencia con lo encontrado por Bernal-Ruiz (2024), quien afirma que la flexibilidad cognitiva y la inhibición desempeñan un rol clave en dimensiones profundas de la comprensión lectora; de igual forma, Lavilla (2023) respalda la utilidad de programas estructurados de funciones ejecutivas para potenciar procesos cognitivos complejos; los antecedentes revisados muestran resultados semejantes con los obtenidos en esta investigación.

La convergencia científica se explica porque inferir e interpretar exige transformar la información explícita en significados que no se encuentran formulados directamente en el texto. Para ello, el lector debe conservar información relevante en la memoria de trabajo, relacionarla con conocimientos previos, explorar posibles conexiones y descartar interpretaciones que no resultan coherentes. La flexibilidad cognitiva permite reorganizar el significado cuando aparecen nuevos indicios, mientras que el control inhibitorio ayuda a evitar asociaciones inmediatas o irrelevantes. La actuación articulada de estos procesos proporciona una explicación cognitiva del avance alcanzado por el grupo experimental.

El aporte de esta investigación radica en demostrar que una intervención centrada en funciones ejecutivas puede influir significativamente en la capacidad de inferir e interpretar información escrita en estudiantes del primer grado. Este resultado amplía la evidencia disponible al mostrar que, incluso en una etapa inicial del aprendizaje lector, es posible fortalecer procesos que trascienden la recuperación literal de información y que exigen una elaboración más profunda del significado.

Los hallazgos ponen de manifiesto que el fortalecimiento de las funciones ejecutivas permite superar la comprensión meramente literal y avanzar hacia niveles inferenciales e interpretativos, además, la mejora significativa del grupo experimental demuestra que intervenir sobre procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio es fundamental para fortalecer esta dimensión de la competencia lectora, por lo que el resultado constituye un aporte importante para el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a una comprensión lectora profunda.

Los hallazgos relacionados al tercer objetivo específico indican que ambos grupos se ubicaron en su totalidad en el nivel de inicio en la dimensión reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto escrito, sin diferencias significativas, pero después de la intervención, el grupo experimental mostró un progreso considerable, alcanzando mayoritariamente los niveles proceso y logrado, mientras que el grupo de control permaneció en el nivel inicial; los avances son significativos, ya que la prueba U de Mann-Whitney confirmó la diferencia estadística entre los grupos en el post test, evidenciando el impacto positivo del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en esta dimensión crítica de la comprensión lectora.

Lo obtenido se relaciona con los hallazgos de Lavilla (2023), quien sostiene que los programas estructurados de funciones ejecutivas fortalecen procesos cognitivos complejos; asimismo, es coincidente con lo reportado por Molina (2023), al señalar que el entrenamiento

en funciones ejecutivas favorece la autorregulación y la reflexión metacognitiva, necesarias para evaluar críticamente los textos; igualmente, se corrobora lo afirmado por Bernal-Ruiz (2024), quien respalda estos resultados al evidenciar que la flexibilidad cognitiva y la inhibición influyen en niveles profundos de la comprensión lectora; además los precedentes de la investigación muestran que no tienen evidencia para contradecir lo encontrado.

La coincidencia de los hallazgos se comprende por las demandas cognitivas propias de la evaluación del texto. Reflexionar sobre el contenido, la forma y el contexto implica distanciarse de una respuesta inmediata, contrastar la información con conocimientos y criterios previos, considerar diferentes perspectivas y revisar los propios juicios. La memoria de trabajo permite conservar los elementos que serán comparados; el control inhibitorio contribuye a suspender valoraciones impulsivas; y la flexibilidad cognitiva facilita reconsiderar una apreciación cuando aparecen nuevas evidencias. Estas operaciones explican por qué el fortalecimiento ejecutivo favorece una lectura más deliberada, autorregulada y crítica.

La investigación aporta evidencia de que las funciones ejecutivas también pueden influir en la dimensión de mayor exigencia cognitiva evaluada en el estudio. El progreso del grupo experimental muestra que los estudiantes de primer grado pueden desarrollar capacidades iniciales para justificar opiniones, revisar sus interpretaciones y valorar aspectos del texto cuando reciben una intervención planificada que fortalece los procesos ejecutivos implicados.

Finalmente, los resultados confirman que la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas es determinante para potenciar habilidades de reflexión y evaluación textual, ya que la mejora significativa del grupo experimental demuestra que intervenir sobre procesos como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio permite avanzar hacia una comprensión lectora crítica y transferencial, aportando

evidencia para incorporar este tipo de programas en la práctica pedagógica con el fin de fortalecer aprendizajes de mayor complejidad cognitiva.

CONCLUSIONES

Primera. La aplicación del programa de fortalecimientos de funciones ejecutivas mejoró significativamente la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL Cusco-2025, ya que en el pre test el 70,83% de los estudiantes del grupo experimental se ubicaba en el nivel de inicio y ninguno alcanzaba el nivel logrado, mientras que en el post test el 83,33% logró ubicarse en el nivel logrado y ningún estudiante permaneció en el nivel de inicio, este progreso se demostró con la prueba U de Mann-Whitney que expuso diferencias significativas entre los grupos de estudio en el post test ($p = 0,000$), lo que confirma la efectividad de la intervención.

Segunda. El programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas mejoró de manera significativa la capacidad de obtener información del texto escrito en el grupo experimental, ya que en el pre test el 54,17% se encontraba en el nivel proceso y el 45,83% en inicio, sin estudiantes en el nivel logrado, pero en el post test el 83,33% alcanzó el nivel logrado; además esta mejora fue demostrada con la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0,002$), lo que evidencia un progreso considerable en esta dimensión.

Tercera. El programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas tuvo un impacto significativo en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito en el grupo experimental, ya que en el pre test el 75,00% de los estudiantes se ubicaba en el nivel de inicio y ninguno en el nivel logrado, mientras que en el post test el 45,83% alcanzó el nivel logrado; además esta mejora fue demostrada con la prueba U de Mann-Whitney ($p < 0,05$), lo que confirma la eficacia del programa en el desarrollo de esta dimensión inferencial.

Cuarta. El programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas permitió mejorar significativamente la capacidad de reflexionar y evaluar el contenido, forma y contexto del texto escrito en el grupo experimental, ya que en el pre test el 100% de los estudiantes se encontraba en el nivel de inicio, mientras que en el post test el 58,33% alcanzó el nivel logrado además esta mejora fue demostrada con la prueba U de Mann-Whitney ($p = 0,000$), donde se muestran las diferencias significativas obtenidas en el post test, evidenciando el impacto positivo de la intervención en el desarrollo de habilidades lectoras críticas.

RECOMENDACIONES

Primera. Al Ministerio de Educación, se sugiere promover la incorporación de programas de fortalecimiento de funciones ejecutivas en el Currículo Nacional de la Educación Básica, con la finalidad de mejorar de manera sostenida la comprensión lectora de los educandos, mediante la elaboración de lineamientos curriculares y materiales pedagógicos que integren actividades sistemáticas de memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio dentro de las sesiones regulares de lectura.

Segunda. A las Direcciones Regionales y Unidades de Gestión Educativa Local, se recomienda impulsar capacitaciones docentes orientadas al uso de estrategias basadas en funciones ejecutivas para fortalecer la capacidad de obtener información del texto escrito, con la finalidad de mejorar la identificación y extracción de información explícita en los estudiantes, mediante talleres pedagógicos y acompañamiento docente que incluyan actividades lúdicas, organizadores gráficos y ejercicios de atención sostenida integrados a las áreas curriculares.

Tercera. A los equipos directivos de las instituciones educativas, se sugiere incorporar de manera planificada estrategias pedagógicas que estimulen la inferencia y la interpretación textual a través del desarrollo de funciones ejecutivas, para favorecer el tránsito de los estudiantes desde una comprensión literal hacia niveles inferenciales, mediante la programación de sesiones de aprendizaje que incluyan preguntas inferenciales, actividades de anticipación, análisis de textos y dinámicas que demanden flexibilidad cognitiva y control inhibitorio.

Cuarta. A los docentes de aula, se sugiere aplicar de forma sistemática actividades que promuevan la reflexión y evaluación crítica de los textos escritos, fortaleciendo las

funciones ejecutivas en los estudiantes, para desarrollar habilidades lectoras de mayor complejidad cognitiva, mediante debates guiados, análisis comparativo de textos, autoevaluaciones, rúbricas de reflexión y actividades metacognitivas que permitan a los estudiantes valorar el contenido, la forma y el contexto de lo leído.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva (1ra ed.). (2002). Paidós. https://books.google.com.pe/books/about/Adquisici%C3%B3n_y_retenci%C3%B3n_del_conocimien.html?id=VufcU8hc5sYC&redir_esc=y

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, *61*(5), 364-373. https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, *64*(5), 368-372. https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9

Aravena, C., Román, S., Rossi, A., & Sepúlveda, A. (2025). Efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico de niños/as con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: Una revisión sistemática. *CienciAmérica*, *14*(1), 1-17. https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.483

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

Bernal-Ruiz, F., Guzmán, C., Gamboa, M., Pizarro-Díaz, N., Núñez, A., & Cañas, M. (2024). Efecto de la inhibición y la flexibilidad cognitiva en la comprensión lectora de escolares. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, *61*(3). https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.6

Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample.

Learning and Individual Differences, *21*(4), 327-336. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación* (2da ed.). Morata. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=110533&utm

Calvo Cascante, N. (2024). Uso de rutinas de pensamiento parala comprensión lectora con estudiantes de Maestría. *Revista REDpensar*, *13*(2). https://www.researchgate.net/publication/387695016_1325_Uso_de_rutinas_de_pensamientos

Capilla, A., Romero-Ayuso, D., Maestú, F., & Campo, P. (2004). Emergence and brain development of executive functions. *Actas Espanolas de Psiquiatria*, *32*(6), 377-386.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf

Castellà, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *10*, 23-31.

Congreso de la República. (2020). *Ley de la Lectura y del Libro*. Diario Oficial El Peruano. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Proyectos_de_Ley_y_de_Resoluciones_Legislativas/PL04819_20190918.pdf

Cowan, N. (2022). Working memory development: A 50-year assessment of research and underlying theories. *Cognition*, *224*, 105075. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105075

Diamond, A. (2012). *Control cognitivo y autorregulación en niños de corta edad: Maneras para mejorarlos y porqué* [Documento PDF]. University of British Columbia. https://www.enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/docs/textes-experts/adele_diamond_school_readiness_conference_2009-11_sp.pdf

Flores Lázaro, ulio C., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2008). *Baterí a de Funciones Frontales y Ejecutivas: Presentación* (Vol. 8).

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa* (1st ed). Centro de Publicaciones Universidad Eafit.

Gerencia Regional de Educación Cusco. (2023). *Evaluación regional de aprendizajes de proceso 2023*. https://gereducusco.gob.pe/2023/08/18/evaluacion-regional-de-aprendizajes-de-proceso-2023/

Guerrero, R. (2020). *Cómo Estimular el Cerebro Del Niño: 100 Ejercicios para Potenciar la Concentración, la Memoria y Otras Funciones Ejecutivas* (1st ed). Marcombo, S.A.

Ibagón Rojas, L., & Villarreal Buitrago, M. V. (2022). Cerebro al Parque: Importancia de las funciones ejecutivas del cerebro en básica primaria. Una estrategia mediada por TIC para la gestión docente. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, *15*(2). https://doi.org/10.15332/25005421.6632

Kilim, L., & Prior, A. (2025). Contribution of executive functions to reading comprehension in bilingual and monolingual 3rd grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *260*, 106333. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2025.106333

Lavilla, J. del P. (2023). *Efectos de un programa de intervención en el desarrollo de las funciones ejecutivas en niños de primer grado de una institución educativa particular de la ciudad de Cusco* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/ca2fb4f3-1097-4d05-a32c-898d95e5bfb1/content

Lepe Grajeda, J. D. R., Franco Garzo, E. R., & De La Cruz Sierra, V. E. (2022). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Revista Académica CUNZAC*, *5*(2), 99-106. https://doi.org/10.46780/cunzac.v5i2.76

Lezak, M. D. (1982). The Problem of Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, *17*(1-4), 281-297. https://doi.org/10.1080/00207598208247445

Lozano Gutiérrez, A., & Ostrosky, F. (2011). *Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal* (Vol. 11).

Markovich, V., Dorfberger, S., Halamish, V., Katzir, T., Tal, D., & Yinon, R. (2026). Metacognitive Monitoring in Reading Comprehension: Examining the Role of Cognitive Flexibility, Vocabulary, and Fluency in Young Readers. *Journal of Intelligence*, *14*(3), 42. https://doi.org/10.3390/jintelligence14030042

McClelland, M., & Tominey, S. (Eds.). (2016). *Self-Regulation and Early School Success* (0 ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315540436

Medina Lara, M. (2020). *Flexibilidad cognitiva y morfología celebral* [Tesis de Grado, Universidad de La Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/21562/Flexibilidad%20cognitiva%20y%20morfologia%20cerebral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Menu, I., Rezende, G., Le Stanc, L., Borst, G., & Cachia, A. (2022). Inhibitory control training on executive functions of children and adolescents: A latent change score model approach. *Cognitive Development*, *64*, 101231. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101231

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf

Ministerio de Educación. (2016b). *Programa curricular de la Educación Primaria*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-primaria-ebr.pdf

Ministerio de Educación. (2019). *Evaluación PISA 2018*. UMC. https://www.calameo.com/read/006286625977c1ced4d6c?view=slide&page=1

Ministerio de Educación. (2024a). *ENLA 2023. Resumen ejecutivo*. MINEDU. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/06/Resumen_ejecutivo_ENLA_2023.pdf

Ministerio de Educación. (2024b). *Programa de formación en competencia lectora y convivencia con aportes de la neuroeducación.Aportes de la neuroeducación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. https://www.studocu.com/pe/document/universidad-tecnologica-del-peru/ciencias-de-la-comunicacion/aportes-de-la-neuroeducacion-en-el-aprendizaje-u2s1-curso-virtual-minedu/149804577

Ministerio de Educación. (2025a). El desarrollo de la competencia lectora desde la diversidad textual: Tipos textuales. En *La diversidad textual y su aporte al desarrollo de la competencia lectora desde el enfoque comunicativo*.

Ministerio de Educación. (2025b). *ENLA 2024: Resumen ejecutivo* [Documento PDF]. UMC. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2025/04/Resumen-ejecutivo-ENLA-2024.pdf

Ministerio de Educación. (2025c). *La diversidad textual en la competencia lectora*. SCRIBD. https://es.scribd.com/document/945886741/4-Fasciculo-U1S1-LDTCL

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, *21*(1), 8-14. https://doi.org/10.1177/0963721411429458

Molina Moreno, M. L. (2025). *Publicación: Posibilidades académicas que ofrece el diseño e implementación de un entrenamiento de las funciones ejecutivas en estudiantes de los grados 6° y 7°, sin diagnóstico de trastorno neurocognitivo, en el Colegio Marymount de Medellín, 2023* [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/30aabf48-9b44-4558-bb86-1ae7201bb66e

Moraine, P. (2014). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Narcea, S.A. de Ediciones. https://dokumen.pub/las-funciones-ejecutivas-del-estudiante-9788427719712-9788427719699.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). *Enseñar a comprender: Formar a los y las estudiantes en la lectura activa*.

Orson, C. N., McGovern, G., & Larson, R. W. (2020). How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. *Journal of Adolescence*, *81*, 7-18.

Osorio-Fiquitiva, Y. E., & Rengifo-Herrera, F. J. (2025). Impacto de las Funciones Ejecutivas Sobre la Comprensión Lectora. Revisión Sistemática. *Revista de Psicología*, *15*(1), 9-39. https://doi.org/10.36901/psicologia.v15i1.1777

Parrado Torres, H. G. (2024). Las Funciones ejecutivas en el marco de la Neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, *5*(1). https://doi.org/10.1344/joned.v5i1.45531

Peredo Merlo, M. A. (2015). *Estrategias para la comprensión lectora: Una propuesta para profesores*. Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria ; El Colegio de Jalisco.

Pérez Consuelo, D. R. (2016, mayo 1). *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://puceinvestiga.puce.edu.ec/es/publications/comprensi%C3%B3n-lectora-desde-la-transferencia-del-conocimiento/

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Labor. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=243539&utm

Ponce-Figueroa, M. A. (2023). Estimulación de funciones ejecutivas y su influencia en el rendimiento académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *8*(2), 723-738. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2947

Restrepo, G., Calvachi Gálvez, L., Cano Álvarez, I. C., & Ruiz Márquez, A. L. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. *Informes psicológicos*, *19*(2), 81-94. https://doi.org/10.18566/infpsic.v19n2a06

Robledo Castro, C., & Ramírez Suárez, G. (2023). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares* (1ra.). Universidad del Tolima. https://repository.ut.edu.co/entities/publication/5831239e-1137-4b41-ad5c-2d66a20a01ea

Rojas-Barahona, C. A. (2017). *Funciones ejecutivas y educación: Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*. Ediciones UC. https://books.google.com.pe/books/about/Funciones_ejecutivas_y_educaci%C3%B3n.html?id=NW2BDwAAQBAJ&redir_esc=y

Sankalaite, S., Pollé, S., Huizinga, M., Van Der Oord, S., Rakickiene, L., & Baeyens, D. (2025). Supporting Children's Working Memory Through Instructional Support in Primary School: A Microtrial Study. *Education Sciences*, *15*(10), 1379. https://doi.org/10.3390/educsci15101379

Spencer, M., & Cutting, L. E. (2021). Relations among Executive Function, Decoding, and Reading Comprehension: An Investigation of Sex Differences. *Discourse Processes*, *58*(1), 42-59. https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1734416

St Clair-Thompson, H. L., & Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *59*(4), 745-759. https://doi.org/10.1080/17470210500162854

Tarchi, C., Ruffini, C., & Pecini, C. (2021). The Contribution of Executive Functions When Reading Multiple Texts: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, *12*, 716463. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716463

Van Dijk, T. A. (1995). Modelos en la memoria. El papel de las representaciones de situacion en el procesamiento del discurso. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, *2*(1), 39-56.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ra ed.). Biblioteca de Bolsillo. https://biblioteca.ubl.ac.cr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26531&utm

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVOS GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES/DIMENSIONES	METODOLOGIA
¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL Cusco-2025?	Explicar la influencia de las funciones ejecutivas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025.	Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de una Institución Educativa de la UGEL- Cusco-2025.	Variable independiente: Funciones ejecutivas. Dimensiones: Memoria de trabajo. Control inhibitorio. Flexibilidad cognitiva. Variable dependiente: Desarrollo de la competencia lectora. Dimensiones: Obtiene información del texto escrito. Infiere e interpreta información del texto. Reflexiona y evalúa el contenido, forma y contexto del texto.	TIPO: aplicativo Enfoque: mixto cuantitativo-cualitativo. Diseño: Cuasi experimental. Población y muestra: Población: Estudiantes del III ciclo de educación primaria de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni de la UGEL-Cusco. Técnicas: observación directa y aplicación de pruebas escritas.
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPÓTESIS ESPECIFICAS		
¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la obtención de información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025? ¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el	Determinar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025. Determinar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la	Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de obtener información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de una Institución Educativa de la UGEL- Cusco-2025. Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de inferir e interpretar información del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de una		

desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025? ¿Cómo influyen las funciones ejecutivas en la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL- Cusco-2025?	Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025. Determinar la influencia de las funciones ejecutivas en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de primaria de Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco-2025.	Institución Educativa de la UGEL-Cusco-2025. Las funciones ejecutivas influyeron significativamente en la capacidad de reflexionar y evaluar la forma, el contenido y el contexto del texto escrito para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de primer grado de primaria de una Institución Educativa de la UGEL-Cusco-2025.		<u>Instrumentos</u>: Cuestionario aplicado a los docentes. Prueba escrita antes y después de la experiencia al grupo control y experimental. <u>Método de análisis de datos</u>: Estadístico descriptivo e inferencial(prueba de normalidad Shapiro Wilk y prueba de U de Mann Whitney)

Anexo 2: Instrumentos de recolección de información

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

1er Grado

COMUNICACIÓN

NOMBRES

APELLIDOS

IE

GRADO

SECCIÓN

INSTRUCCIONES

Querido estudiante, escucha y sigue con atención estas instrucciones:

1. Esta Evaluación de Comprensión Lectora tiene **20 preguntas**.

   Cada pregunta tiene **tres alternativas**: **a**, **b** o **c**.

2. Lee **cada pregunta con calma** y **marca** la respuesta correcta con un aspa (X). **Recuerda:** marca **solo una respuesta** en cada pregunta.
3. **Tienes 60 minutos** para terminar tu prueba. **Organiza bien tu tiempo.**

4. **Si** necesitas hacer anotaciones o dibujar algo para ayudarte a pensar, **puedes usar los espacios en blanco** de tu cuadernillo.
5. **Solo usa lápiz, borrador y tajador** para trabajar.

6. **Si te equivocas**, borra con mucho cuidado y **marca otra vez** la respuesta correcta.
7. **Trabaja en silencio** y **no mires** la prueba de tus compañeros.

   La evaluación es personal.

8. **Cuando** termines, **entrega el cuadernillo completo** a tu profesora.

DOCENTE APLICADOR, LEERÁ LAS CONSIGNAS Y PREGUNTAS DE LA PRUEBA Y ORIENTAR QUE MARQUEN CON UN ASPA (X) LA RESPUESTA SELECCIONADA.

1. Une con una línea la oración con su dibujo

José y Teresa barren el salón.

a)

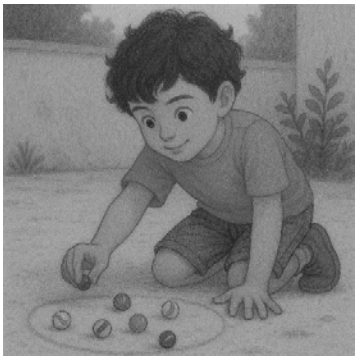
b)

c)

2. Marca con aspa(X) la imagen que corresponde a la oración.

Manuela juega con su gato.

a)



b)

c)

Lee con atención

Querida tía Mariana:

Ayer tu perrito casi muerde a doña Teresa. Ella se asustó mucho cuando regresaba a su casa.
Creo que sería mejor que no dejes al perrito suelto en la calle. Así también evitarás que se pierda.

Valeria

1. **¿Quién escribió la nota?**
   a) Valeria.
   b) Mariana.
   c) Teresa.

2. **¿Qué le pasó a doña Teresa, según el mensaje?**
   a) El perrito de la tía Mariana la acompañó a su casa.
   b) Doña Teresa encontró un perrito perdido.
   c) El perrito de la tía Mariana la asustó.

3. **¿Qué le recomienda Valeria a su tía Mariana?**
   a) Que lleve al perrito a pasear todos los días.
   b) Que regale su perrito a otra persona.
   c). Que no deje suelto al perrito en la calle.

Lee con atención, el siguiente texto.

El tarwi es una planta que se cultiva en algunas partes de la sierra, como Cajamarca y Cusco.

La planta del tarwi tiene flores de color azul y un aroma parecido al olor de la miel. Sus granos son de varios colores y vienen dentro de vainas, al igual que las alverjas.

El tarwi se utiliza en la alimentación desde tiempos muy antiguos. -contine muchas proteínas y grasas que ayudan al desarrollo del cerebro.

En la actualidad, sirve para preparar guisos, sopas, postres y refrescos. También se usa para fabricar aceite y harina. Por todo esto, el tarwi es muy provechoso para la cocina.

1. Según el texto, ¿Dónde se cultiva el tarwi?

a) En los desiertos de la costa, como Piura y Lambayeque.

b) En algunas partes de la sierra, como Cajamarca y Cusco.

c) En los bosques de la selva, como Loreto y Ucayali.

2. En el texto, ¿Qué quiere decir vienen dentro de vainas, al igual que las alverjas?

a) Que los granos crecen debajo de la tierra.

b) Que los granos están cubiertos por una envoltura natural.

c) Que los granos tienen un sabor dulce como la miel.

1. **Según el texto, ¿Por qué se debe consumir el tarwi?**

a) Porque es un alimento que ayuda al desarrollo del cerebro.

b) Porque aporta nutrientes importantes para el cuerpo.

c) Porque sus flores tienen un olor parecido al de la miel.

2. **¿De qué trata principalmente el texto que leíste?**

a) De cómo se cultiva el tarwi.

b) De cómo se cocina el tarwi.

c) De las características del tarwi.

Lucía era una niña alegre que vivía en Cusco y amaba a los animales. Cada tarde, después de hacer sus tareas, bajaba al parque para jugar con los perros y ver a las palomas.

Un día, su mamá le pidió: —Lucía, por favor, ve a la tienda y compra pan para el desayuno. No te entretengas.

Lucía sonrió, tomó su bolsa de tela y respondió: —¡Claro, mamá! Iré rápido y traeré el pan más rico.

En el camino, encontró a un perrito atrapado entre unas cajas. Al verlo llorar bajito, Lucía corrió a ayudarlo. Justo entonces, unos niños que jugaban a la pelota se acercaban. Temiendo que lo pisaran sin querer, Lucía agitó su bufanda roja y gritó: —¡Cuidado! ¡Hay un perrito aquí!

Los niños pararon y ayudaron a liberarlo. Uno le dio agua y otro trajo una caja limpia donde acomodaron al perrito con cuidado.

Lucía compró el pan y, cargando con cariño la caja del perrito, regresó a casa. Su mamá, sorprendida, preguntó: —¿Quién es tu nuevo amigo?

Lucía le contó la historia, y su mamá, al verlo tan tierno, aceptó que se quedara. Desde ese día, Lucía y su perrito Sol fueron los mejores amigos.

1. **¿Por qué Lucía agitó su bufanda roja en el parque?**
   a) Para que los niños no pisaran al perrito.
   b) Para que su mamá le ayudara.
   c) Para detener la pelota.
2. **¿Qué demuestra la reacción de los niños cuando Lucía pidió ayuda?**
   a) Que eran muy distraídos.
   b) Que eran generosos y atentos.
   c) Que no les gustaban los perros.
3. **Según el texto, ¿Por qué la mamá de Lucía aceptó que el perrito se quedara?**
   a) Porque vio que el perrito era tierno.
   b) Porque Lucía no quiso devolverlo.
   c) Porque el perrito necesita un hogar.
4. **¿De qué trata principalmente el cuento?**
   a) De un paseo por el parque.
   b) De un partido de fútbol en el barrio.
   c) De una niña que salva a un perrito.
5. **¿Te parece bien que Lucía haya ayudado al perrito? ¿Por qué?**
   a) No, porque debía ir a la tienda primero.
   b) Sí, porque ayudar a los animales es importante.
   c) No, porque era mejor pedir ayuda a un adulto.

Cusco, 19 de marzo de 2025

Hola, Bartolomé:

Hace dos semanas llegué a Cusco con mis papás. Ahora vivimos en casa de mis abuelos, cerca de la Plaza de Armas. Estoy aprendiendo mucho en mi nueva escuela. Ayer fuimos al Museo Inca y vimos cerámicas, tejidos y herramientas antiguas. Mi profesora contó que el museo antes fue la casa de un noble inca. Me gustaría trabajar en un museo cuando sea grande. Cusco es muy bonito. Hay construcciones antiguas por toda la ciudad. Caminé con mi papá por el barrio de San Blas y me gustó mucho. Lo que más me encanta es escuchar a la gente hablar en quechua. Extraño a mis amigos de Ica y los visitaré en vacaciones.

Elisa

Responde a las preguntas:

1. **Según la carta, ¿qué contó la profesora de Elisa a sus estudiantes?**
   a) **Que el Museo Inca antes fue la casa de un noble inca.**
   b) **Que le gustaría trabajar en un museo y estudiar sobre las culturas del Perú.**
   c) Que en el barrio de San Blas la gente habla en quechua.

2. **¿Qué es lo que más le gustó de Cusco a Elisa?**
   a) Visitar el Museo Inca
   b) Caminar por el barrio de San Blas
   c) Escuchar a la gente hablar en quechua.

3. **¿Qué idea te parece más importante del mensaje de Elisa?**
   a) Que es divertido caminar todos los días por la ciudad.
   b) Que apreciar la cultura y el pasado es valioso para todos.
   c) Que los museos deben ser más modernos.

4. **¿Por qué crees que Elisa quiere volver a Ica en vacaciones?**
   a) Porque no le gusta vivir en Cusco.
   b) Porque quiere estudiar en su antigua escuela.
   c) Porque le gusta visitar a las personas que quiere y recuerda con cariño.

¡Vamos a preparar un solterito de habas!

(dos porciones)

Materiales:

- Un plato hondo
- Una cuchara
- Un cuchillo (lo usa un adulto)

Ingredientes:

- Una taza de habas cocidas
- Un tomate
- Un pedazo de queso
- Media cebolla
- Un poquito de perejil
- Limón
- Sal
- 4 papas sancochadas

Preparación:

Responde a las preguntas:

19. ¿Cuál es el propósito principal de este texto?

a) Enseñar cómo preparar un solterito de habas.

b) Contar lo que sucedió al preparar el solterito de habas.

c) Describir los ingredientes que se usan en diferentes platos de habas.

20. ¿Por qué crees que es importante pedir ayuda a un adulto en la preparación?

a) Porque los adultos cocinan más rápido que los niños.

b) Porque a los niños no les gusta preparar comidas.

c) Porque algunos pasos, como cortar los ingredientes, pueden ser peligrosos para un niño.

Anexo 3: Medios de verificación

EXPERTO N° 1 CARTA DE PRESENTACIÓN

Cusco, marzo del 2025

Señora:

Mg. Velia Mirtha Quirita Pizarro

PRESENTE. -

Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y, a la vez, poner en su conocimiento que, en mi condición de egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, me encuentro desarrollando una investigación de carácter académico, para la cual resulta imprescindible la validación de los instrumentos de recolección de datos mediante el juicio de expertos.

La investigación lleva por título: **"Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa 'Luis Vallejos Santoni', UGEL Cusco – 2025".** En ese marco, y considerando la relevancia de contar con la opinión técnica de profesionales con amplia experiencia en la línea de investigación, recurro respetuosamente a usted, reconociendo su destacada trayectoria y solvencia académica.

El expediente que se adjunta para el proceso de validación comprende los siguientes documentos:

1. Matriz de consistencia.
2. Matriz de operacionalización de las variables.
3. Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
4. Instrumentos de recolección de datos y matriz de especificaciones.

Agradezco de antemano la atención que se sirva brindar a la presente solicitud, reiterándole los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Prof. Delia Condo Salas

DNI N° 24582699

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
(Juicio de expertos – prueba de comprensión lectora)

I. DATOS GENERALES DEL INSTRUMENTO

- Título del instrumento: Evaluación de Comprensión Lectora – Primer Grado de Primaria
- Área: Comunicación
- Nivel educativo: Educación Primaria
- Grado: 1.º
- Tipo de instrumento: Prueba objetiva (ítems de selección múltiple y relación imagen - texto)
- Tiempo de aplicación: 60 minutos
- Número de ítems: 20
- Investigación: Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria
- Año: 2025

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

- Nombre y apellidos: Velia Mirtha Quirita Pizarro
- Grado académico: Magister
- Especialidad: Gestión Educativa.
- Institución de procedencia: Institución Educativa
- Años de experiencia profesional: 27 años
- Fecha: marzo 2025

III. PROPÓSITO DE LA VALIDACIÓN

Determinar la validez de contenido del instrumento de evaluación de comprensión lectora, considerando su pertinencia, relevancia y claridad del instrumento.

IV. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

Instrucciones al experto:

Marque con una (X) el nivel que considere adecuado en cada criterio, considerando la totalidad del instrumento.

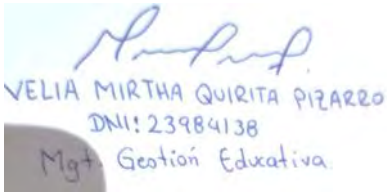
N.º	INDICADORES DEL INSTRUMENTO	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		OBS.
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El instrumento evalúa la competencia de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
2	Los ítems guardan coherencia con los niveles de comprensión lectora.	x		x		x		
3	El lenguaje empleado en los textos es adecuado al nivel cognitivo del estudiante.	x		x		x		
4	Los ítems presentan una progresión lógica entre los niveles de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
5	Existe correspondencia entre textos, preguntas y alternativas.	x		x		x		

6	Los textos seleccionados son acordes para evaluar comprensión lectora.	x		x		x		
7	Las alternativas de respuesta son claras y pertinentes.	x		x		x		
8	La presentación visual favorece la comprensión del estudiante.	x		x		x		
9	El instrumento considera el contexto sociocultural del estudiante.	x		x		x		
10	El instrumento es suficiente para evaluar la comprensión lectora.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ]No aplicable [ ]
Apellidos y nombres del experto: Velia Mirtha Quirita Pizarro
Especialidad del validador: Gestión Educativa

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del experto informante

EXPERTO N° 2 CARTA DE PRESENTACIÓN

Cusco, marzo del 2025

Señora:
Mg. Silvia Cecilia Holgado Cansino

PRESENTE. -
Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO.

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y, a la vez, poner en su conocimiento que, en mi condición de egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, me encuentro desarrollando una investigación de carácter académico, para la cual resulta imprescindible la validación de los instrumentos de recolección de datos mediante el juicio de expertos.

La investigación lleva por título: "Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa 'Luis Vallejos Santoni', UGEL Cusco – 2025". En ese marco, y considerando la relevancia de contar con la opinión técnica de profesionales con amplia experiencia en la línea de investigación, recurro respetuosamente a usted, reconociendo su destacada trayectoria y solvencia académica.

El expediente que se adjunta para el proceso de validación comprende los siguientes documentos:

1. Matriz de consistencia.
2. Matriz de operacionalización de las variables.
3. Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
4. Instrumentos de recolección de datos y matriz de especificaciones.

Agradezco de antemano la atención que se sirva brindar a la presente solicitud, reiterándole los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,

Prof. Delia Condo Salas
DNI N° 24582699

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
(Juicio de expertos – prueba de comprensión lectora)

I. DATOS GENERALES DEL INSTRUMENTO

- Título del instrumento: Evaluación de Comprensión Lectora – Primer Grado de Primaria
- Área: Comunicación
- Nivel educativo: Educación Primaria
- Grado: 1.º
- Tipo de instrumento: Prueba objetiva (ítems de selección múltiple y relación imagen - texto)
- Tiempo de aplicación: 60 minutos
- Número de ítems: 20
- Investigación: Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria
- Año: 2025

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

- Nombre y apellidos: Silvia Cecilia Holgado Cansino
- Grado académico: Magister
- Especialidad: En Docencia y Gestión Educativa
- Institución de procedencia: Institución Educativa -UGEL-Cusco.
- Años de experiencia profesional: 27 años
- Fecha: marzo 2025

III. PROPÓSITO DE LA VALIDACIÓN

Determinar la validez de contenido del instrumento de evaluación de comprensión lectora, considerando su pertinencia, relevancia y claridad del instrumento.

IV. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

Instrucciones al experto:
Marque con una (X) el nivel que considere adecuado en cada criterio, considerando la totalidad del instrumento.

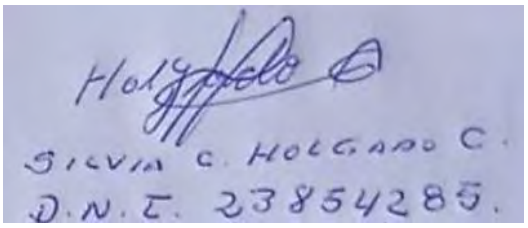
N.º	INDICADORES DEL INSTRUMENTO	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		OBS.
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El instrumento evalúa la competencia de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
2	Los ítems guardan coherencia con los niveles de comprensión lectora.	x		x		x		

3	El lenguaje empleado en los textos es adecuado al nivel cognitivo del estudiante.	x		x		x		
4	Los ítems presentan una progresión lógica entre los niveles de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
5	Existe correspondencia entre textos, preguntas y alternativas.	x		x		x		
6	Los textos seleccionados son acordes para evaluar comprensión lectora.	x		x		x		
7	Las alternativas de respuesta son claras y pertinentes.	x		x		x		
8	La presentación visual favorece la comprensión del estudiante.	x		x		x		
9	El instrumento considera el contexto sociocultural del estudiante.	x		x		x		
10	El instrumento es suficiente para evaluar la comprensión lectora.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ]No aplicable [ ]
Apellidos y nombres del experto: Silvia Cecilia Holgado Calcino
Especialidad del validador: En docencia y Gestión Educativa

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Silvia Cecilia Holgado Cansino
DNI N° 23854285

EXPERTO N° 3 CARTA DE PRESENTACIÓN

Cusco, marzo del 2025

Señora:
Mg. Maria Ninoska Lopez Perez

PRESENTE. -
Asunto: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTO

De mi especial consideración:

Es grato dirigirme a usted para expresarle un cordial saludo y, a la vez, poner en su conocimiento que, en mi condición de egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, me encuentro desarrollando una investigación de carácter académico, para la cual resulta imprescindible la validación de los instrumentos de recolección de datos mediante el juicio de expertos.

La investigación lleva por título: "Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa 'Luis Vallejos Santoni', UGEL Cusco – 2025". En ese marco, y considerando la relevancia de contar con la opinión técnica de profesionales con amplia experiencia en la línea de investigación, recurro respetuosamente a usted, reconociendo su destacada trayectoria y solvencia académica.

El expediente que se adjunta para el proceso de validación comprende los siguientes documentos:

1. Matriz de consistencia.
2. Matriz de operacionalización de las variables.
3. Certificado de validez de contenido de los instrumentos.
4. Instrumentos de recolección de datos y matriz de especificaciones.

Agradezco de antemano la atención que se sirva brindar a la presente solicitud, reiterándole los sentimientos de mi especial consideración y estima personal

Atentamente,

Prof. Delia Condo Salas
DNI N° 24582699

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
(Juicio de expertos – prueba de comprensión lectora)

I. DATOS GENERALES DEL INSTRUMENTO

- Título del instrumento: Evaluación de Comprensión Lectora – Primer Grado de Primaria
- Área: Comunicación
- Nivel educativo: Educación Primaria
- Grado: 1.º
- Tipo de instrumento: Prueba objetiva (ítems de selección múltiple y relación imagen - texto)
- Tiempo de aplicación: 60 minutos
- Número de ítems: 20
- Investigación: Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de primer grado de primaria
- Año: 2025

II. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

- Nombre y apellidos: Maria Ninoska Lopez Perez
- Grado académico: Magister
- Especialidad: Educación Superior
- Institución de procedencia: UGEL – Paucartambo- Coordinadora RER
- Años de experiencia profesional:
- Fecha: marzo 2025

III. PROPÓSITO DE LA VALIDACIÓN

Determinar la validez de contenido del instrumento de evaluación de comprensión lectora, considerando su pertinencia, relevancia y claridad del instrumento.

IV. CRITERIOS DE VALIDACIÓN

Instrucciones al experto:
Marque con una (X) el nivel que considere adecuado en cada criterio, considerando la totalidad del instrumento.

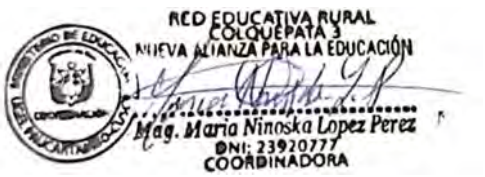
N.º	INDICADORES DEL INSTRUMENTO	PERTINENCIA		RELEVANCIA		CLARIDAD		OBS.
		Si	No	Si	No	Si	No	
1	El instrumento evalúa la competencia de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
2	Los ítems guardan coherencia con los niveles de comprensión lectora.	x		x		x		

3	El lenguaje empleado en los textos es adecuado al nivel cognitivo del estudiante.	x		x		x		
4	Los ítems presentan una progresión lógica entre los niveles de comprensión lectora acorde al grado.	x		x		x		
5	Existe correspondencia entre textos, preguntas y alternativas.	x		x		x		
6	Los textos seleccionados son acordes para evaluar comprensión lectora.	x		x		x		
7	Las alternativas de respuesta son claras y pertinentes.	x		x		x		
8	La presentación visual favorece la comprensión del estudiante.	x		x		x		
9	El instrumento considera el contexto sociocultural del estudiante.	x		x		x		
10	El instrumento es suficiente para evaluar la comprensión lectora.	x		x		x		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ]No aplicable [ ]
Apellidos y nombres del experto: Maria Ninoska Lopez Perez
Especialidad del validador: Educación Superior

1. Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
2. Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
3. Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.



Firma del experto informante

Resumen de validación del instrumento por juicio de expertos

Expertos	**Pertinencia (%)**	**Relevancia (%)**	**Claridad (%)**	**Promedio (%)**	**Nivel de validez**
Experto 1	100	100	100	100	Muy alto
Experto 2	100	100	100	100	Muy alto
Experto 3	100	100	100	100	Muy alto

Criterio de interpretación

Rango (%)	**Nivel de validez**
90 – 100	Muy alto
70 – 89	Alto
50 – 69	Medio
< 50	Bajo

EVIDENCIA DE AUTORIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

PERÚ Ministerio de Educación

GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN CUSCO
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO
IE N° 50002 "LUIS VALLEJOS SANTONI"

"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

"Sembrar la vida, cosechar la paz"

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 50002 "LUIS VALLEJOS SANTONI", QUIEN SUSCRIBE, OTORGA LA PRESENTE:

CONSTANCIA

A la profesora **Delia Condo Salas** con DNI N° 24582699 quien ha realizado la investigación del tema "Funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL Cusco - 2025", la investigación se desarrolló durante el periodo escolar 2025 del mes de marzo a diciembre."

Se expide la presente a petición escrita de la interesada para los casos que vea por conveniente.

Cusco, 22 de diciembre del 2025

Prof. Luis Angel Delgado Váscones
Director

IE 50002 "Luis Vallejos Santoni"
Jr. Ayacucho J – 5 - Independencia - Cusco – Cusco
Cel. 974283525

Anexo 4: Base de datos

BASE DE DATOS DEL PRE TEST – GRUPO DE CONTROL

N°	Prueba objetiva de comprensión lectora																				D1		D2		D3		VAR	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel
1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	4	2	3	1	1	1	8	1
2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	1	4	1
3	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	3	1	0	1	6	1
4	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	4	1
5	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	1	4	1
6	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4	2	4	1	0	1	8	1
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	4	2	3	1	0	1	7	1
8	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3	1	1	1	6	1
9	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	4	1
10	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	4	2	4	1	0	1	8	1
11	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	2	5	2	1	1	10	2
12	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	3	1	0	1	6	1
13	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5	2	1	1	1	1	7	1
14	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	1	7	2	0	1	9	2
15	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	7	3	3	1	0	1	10	2
16	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	4	1	0	1	6	1
17	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	1	0	1	4	1
18	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	4	2	4	1	0	1	8	1
19	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	4	2	2	1	1	1	7	1
20	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	1	0	1	4	1
21	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	3	1	0	1	7	1
22	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	4	2	3	1	0	1	7	1
23	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	2	3	1	1	1	8	1
24	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5	2	3	1	1	1	9	2

BASE DE DATOS DEL PRE TEST – GRUPO EXPERIMENTAL

N°	Prueba objetiva de comprensión lectora																				D1		D2		D3		VAR	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel
1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	5	2	5	2	1	1	11	2
2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	1	1	0	1	4	1
3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	1	1	1	4	1
4	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	4	1	0	1	7	1
5	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	4	1	0	1	7	1
6	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	1	1	0	1	3	1
7	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4	2	5	2	0	1	9	2
8	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	4	2	4	1	1	1	9	2
9	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	4	1	0	1	8	1
10	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	5	2	5	2	0	1	10	2
11	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3	1	3	1	1	1	7	1
12	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1	1	1	1	6	1
13	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	2	1	1	1	6	1
14	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	3	1	0	1	7	1
15	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	5	2	6	2	0	1	11	2
16	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	1	2	1	0	1	5	1
17	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1	2	1	0	1	5	1
18	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4	2	1	1	0	1	5	1
19	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	2	3	1	1	1	8	1
20	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	0	1	3	1
21	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	4	1	0	1	8	1
22	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	5	2	5	2	0	1	10	2
23	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1	1	4	1
24	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	6	2	5	2	1	1	12	2

BASE DE DATOS DEL POST TEST – GRUPO DE CONTROL

N°	Prueba objetiva de comprensión lectora																				D1		D2		D3		VAR	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	6	2	1	1	1	1	8	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
5	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	2	1	0	1	6	1
6	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	6	2	6	2	1	1	13	2
7	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	5	2	3	1	0	1	8	1
8	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	4	1	1	1	7	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	2	4	1	0	1	10	2
10	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	3	1	5	2	0	1	8	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7	3	6	2	0	1	13	2
12	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	4	1	0	1	6	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
14	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	1	4	1	0	1	7	1
15	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	8	3	3	1	0	1	11	2
16	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5	2	5	2	0	1	10	2
17	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	2	1	0	1	5	1
18	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5	2	4	1	0	1	9	2
19	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	4	2	3	1	1	1	8	1
20	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	4	1	0	1	7	1
21	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	8	3	3	1	0	1	11	2
22	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	6	2	2	1	0	1	8	1
23	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	6	2	5	2	1	1	12	2
24	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	2	1	0	1	6	1

BASE DE DATOS DEL POST TEST – GRUPO EXPERIMENTAL

N°	Prueba objetiva de comprensión lectora																				D1		D2		D3		VAR	
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel	Total	Nivel
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3	9	3	3	3	20	3
2	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	3	7	2	3	3	17	3
3	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	3	7	2	3	3	17	3
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8	3	9	3	1	1	18	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	6	2	8	3	3	3	17	3
6	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7	3	6	2	2	2	15	2
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	7	3	8	3	2	2	17	3
8	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	8	3	8	3	1	1	17	3
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	7	3	9	3	3	3	19	3
11	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	3	7	2	3	3	17	3
12	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	3	7	2	3	3	18	3
13	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	3	7	2	3	3	17	3
14	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	7	3	7	2	3	3	17	3
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3	9	3	3	3	20	3
16	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	2	4	1	0	1	9	2
17	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	6	2	3	1	0	1	9	2
18	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	3	7	2	3	3	18	3
19	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8	3	7	2	3	3	18	3
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	8	3	8	3	1	1	17	3
21	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	3	7	2	2	2	17	3
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3	9	3	3	3	20	3
23	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	1	6	2	1	1	9	2
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8	3	9	3	3	3	20	3

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA IE "LUIS VALLEJOS SANTONI"-CUSCO-2025

I. DATOS GENERALES

1.1. **Denominación**

Programa de fortalecimiento de funciones ejecutivas para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de educación primaria de la IE "Luis Vallejos Santoni"-Cusco-2025.

1.2. **Ámbito de intervención**: IE "Luis Vallejos Santoni" de la UGEL-Cusco
1.3. **Beneficiarios:** Estudiantes del primer grado de Educación Primaria.
1.4. **Duración:** marzo a julio-cinco (05) meses.
1.5. **Número de sesiones:** Quince (15) sesiones pedagógicas.
1.6. **Responsable:** Prof. Delia Condo Salas(investigador).

II. PRESENTACIÓN

El fortalecimiento de las funciones ejecutivas durante los primeros años de escolaridad constituye una condición relevante para el aprendizaje, la autorregulación y la adaptación a las demandas del contexto educativo. La memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva permiten mantener y procesar información, regular respuestas impulsivas, sostener la atención y modificar estrategias frente a nuevas exigencias.

En el primer grado de Educación Primaria, estas funciones adquieren especial importancia, debido a que los estudiantes afrontan tareas que demandan seguir instrucciones, recordar información, organizar sus acciones, controlar distractores y adecuar sus respuestas. Dichos procesos intervienen en diferentes aprendizajes escolares y proporcionan condiciones cognitivas necesarias para comprender textos.

En concordancia con el Currículo Nacional de la Educación Básica, el programa se articula con la competencia transversal **"**Gestiona su aprendizaje de manera autónoma" y, de manera complementaria, con situaciones vinculadas con la lectura.

El programa comprende quince sesiones que se desarrollan entre marzo y julio de 2025. Las actividades son lúdicas, progresivas e intercaladas y se orientan al fortalecimiento de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Cada sesión se organiza en los momentos de inicio, desarrollo y cierre, considerando las características evolutivas y las necesidades de los estudiantes del primer grado.

En consecuencia, el programa constituye la estrategia de intervención de la investigación. Su aplicación busca generar condiciones cognitivas favorables para el aprendizaje y aportar

evidencia pedagógica sobre la pertinencia de fortalecer las funciones ejecutivas desde los primeros años de escolaridad.

III. JUSTIFICACIÓN

El primer grado de Educación Primaria constituye una etapa relevante para el desarrollo de procesos cognitivos vinculados con la autorregulación y el aprendizaje escolar. Durante este periodo, los estudiantes deben mantener información activa, seguir instrucciones, regular respuestas impulsivas, focalizar su atención y adaptar sus procedimientos cuando las demandas de una tarea cambian. Estas habilidades corresponden principalmente a la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

En el contexto de la investigación, se identifica la necesidad de implementar una intervención sistemática que atienda dichas funciones mediante actividades apropiadas para la edad. El programa se justifica pedagógicamente porque ofrece experiencias lúdicas, estructuradas y progresivas que permiten ejercitar procesos cognitivos necesarios para participar con mayor autonomía en las actividades escolares.

Su pertinencia curricular se sustenta en la competencia transversal "Gestiona su aprendizaje de manera autónoma", dado que esta implica definir metas, organizar acciones, monitorear el desempeño y realizar ajustes durante el aprendizaje. Asimismo, el fortalecimiento de las funciones ejecutivas proporciona condiciones cognitivas relacionadas con el procesamiento de información durante la lectura, sin que ello implique la enseñanza o manipulación directa de la comprensión lectora.

Metodológicamente, el programa permite aplicar una intervención uniforme al grupo experimental mediante quince sesiones, con duración, secuencia, actividades, materiales y procedimientos previamente establecidos. Esta organización favorece la fidelidad de la implementación y posibilita analizar los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

Por tanto, el programa se justifica por su relevancia científica, pedagógica, curricular y metodológica, así como por su aporte a la atención temprana de procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes del primer grado.

IV. DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se elabora a partir de la observación sistemática de los estudiantes durante las actividades escolares y de la revisión de las evidencias iniciales disponibles. Se identifican dificultades para mantener la atención durante periodos acordes con la actividad, recordar instrucciones de dos o más acciones, controlar respuestas impulsivas, organizar los materiales y modificar una estrategia cuando esta no permite resolver la tarea.

Asimismo, se observa que algunos estudiantes requieren acompañamiento frecuente para iniciar, continuar o finalizar las actividades. Estas manifestaciones evidencian la necesidad de

desarrollar una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Los resultados del diagnóstico se utilizan para fundamentar y orientar el diseño del programa. No constituyen una medición clínica ni un diagnóstico neuropsicológico de los estudiantes.

Por ello, resulta necesario implementar una intervención pedagógica sistemática que fortalezca las funciones ejecutivas mediante actividades lúdicas estructuradas, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes y mejorando sus oportunidades de aprendizaje.

V. **FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA**

El presente programa se sustenta en la neuropsicología cognitiva y en las ciencias de la educación, las cuales reconocen que las funciones ejecutivas son procesos cognitivos esenciales para el aprendizaje, la autorregulación y la adaptación escolar. Estas habilidades permiten a los estudiantes planificar, organizar sus acciones, controlar impulsos, mantener la atención y resolver problemas de manera consciente.

De acuerdo con Miyake et al. (2000), las funciones ejecutivas comprenden tres componentes fundamentales: la memoria de trabajo**,** que permite mantener y utilizar información durante una tarea; el control inhibitorio, que ayuda a regular respuestas impulsivas y mantener la atención; y la flexibilidad cognitiva, que facilita cambiar de estrategia y adaptarse a nuevas situaciones. Estos procesos actúan de manera integrada durante las actividades escolares, especialmente en la comprensión lectora.

Durante la lectura, la memoria de trabajo permite recordar e integrar la información del texto; el control inhibitorio favorece la concentración evitando distracciones; y la flexibilidad cognitiva ayuda a formular inferencias, interpretar ideas y comprender distintos significados. Por ello, fortalecer estas funciones desde los primeros años de escolaridad favorece el desarrollo de la comprensión lectora y otros aprendizajes fundamentales.

En ese sentido, el programa propone actividades que fortalecen las funciones ejecutivas, aprovechando la plasticidad cerebral propia de la infancia y promoviendo mejores oportunidades para el aprendizaje.

VI. BASES PEDAGÓGICAS

El programa se fundamenta en el Currículo Nacional de la Educación Básica (MINEDU, 2016), que concibe el aprendizaje como un proceso mediante el cual los estudiantes movilizan conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones significativas.

Su implementación se articula con la competencia del área de Comunicación "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna"**,** puesto que comprender un texto requiere mantener la atención, recordar información, establecer relaciones entre ideas, realizar

inferencias y reflexionar sobre lo leído, procesos estrechamente vinculados con las funciones ejecutivas.

Asimismo, contribuye al desarrollo de la competencia transversal "Gestiona su aprendizaje de manera autónoma", al promover que los estudiantes planifiquen sus acciones, regulen su comportamiento, supervisen sus avances y reflexionen sobre sus aprendizajes.

Las actividades propuestas responden también al enfoque centrado en el estudiante, privilegiando el juego, la interacción, la exploración y la participación activa como estrategias que favorecen el desarrollo cognitivo y el aprendizaje significativo, respetando los diferentes ritmos y características de los niños del primer grado de educación primaria.

VII. BASE LEGAL

El presente programa se sustenta en las siguientes disposiciones normativas:

- Constitución Política del Perú.
- Ley N.° 28044, Ley General de Educación, y sus modificatorias.
- Decreto Supremo N.° 011-2012-ED, Reglamento de la Ley General de Educación.
- Resolución Ministerial N.° 281-2016-MINEDU, que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica.
- Resolución Viceministerial N.° 094-2020-MINEDU, que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica.
- Resolución Ministerial N.° 556-2024-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica para el Año Escolar 2025.
- Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena, aprobado mediante Decreto Supremo N.° 009-2020-MINEDU, por cuanto orienta las políticas educativas hacia el desarrollo integral, el pensamiento crítico, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de la vida.

VIII. OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva mediante la aplicación de un programa de actividades, progresivas e intercaladas, con la finalidad de favorecer las condiciones cognitivas vinculadas con la comprensión lectora en estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni, Cusco en el 2025.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Fortalecer la memoria de trabajo mediante actividades lúdicas que demandan retener, actualizar, organizar y utilizar información durante la realización de una tarea.
2. Fortalecer el control inhibitorio mediante actividades que requieren regular respuestas impulsivas, atender consignas y mantener la acción de acuerdo con reglas previamente establecidas.

3. Fortalecer la flexibilidad cognitiva mediante actividades que exigen cambiar criterios, considerar alternativas y modificar estrategias frente a nuevas condiciones.

IX. METAS

El programa plantea las siguientes metas:

- Implementar el 100 % de las quince (15) sesiones programadas durante el periodo comprendido entre marzo y julio de 2025.
- Lograr la participación activa del 100 % de los estudiantes del primer grado en las actividades del programa.
- Desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva en todas las sesiones del programa.
- Contribuir al fortalecimiento de las condiciones cognitivas necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora.

X. RESULTADOS ESPERADOS

Al finalizar la implementación del programa se espera que los estudiantes:

- Fortalezcan la memoria de trabajo mediante actividades que favorezcan la retención, organización y manipulación de la información.
- Desarrollen el control inhibitorio, evidenciando mayor atención, autorregulación y control de respuestas impulsivas durante las actividades de aprendizaje.
- Potencien la flexibilidad cognitiva al demostrar mayor capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, cambiar de estrategia y resolver diferentes desafíos cognitivos.
- Participen activamente en experiencias lúdicas que favorezcan el desarrollo de las funciones ejecutivas.
- Dispongan de mejores condiciones cognitivas para afrontar las actividades de comprensión lectora.

XI. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA

El programa se desarrolla durante cinco meses, entre marzo y julio de 2025, mediante la ejecución de quince sesiones pedagógicas dirigidas a los estudiantes del primer grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Luis Vallejos Santoni.

Las sesiones se diseñan para fortalecer las funciones ejecutivas a través de actividades lúdicas, considerando la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva como procesos interdependientes. En consecuencia, estas funciones se abordan de manera progresiva e intercalada durante toda la intervención, lo que favorece su desarrollo integrado.

Cada sesión tiene una duración aproximada de sesenta minutos y es conducida por la investigadora, quien emplea estrategias participativas, juegos cognitivos, dinámicas grupales y materiales adecuados a las características de los estudiantes del primer grado.

Esta organización permite fortalecer las funciones ejecutivas de manera continua y articulada, respetando la naturaleza integrada de estos procesos cognitivos.

La distribución de las sesiones en la siguiente tabla.

Actividades del programa de fortalecimiento de funciones ejecutivas

N° Sesión	Denominación De la sesión	Memoria de trabajo	Control inhibitorio	Flexibilidad cognitiva
1	Observa, recuerda y dibuja.	X		
2	Todo el mundo dice "Sí"		X	
3	Los cinco puntos			X
4	Los sudokus	X		
5	Estroop de animales		X	
6	Cambiando la regla agrupamos			X
7	El cangrejo Nicolás	X		
8	Las Zapatillas y las manos		X	
9	¿Quién pasa primero?			X
10	La memoria de cartas	X		
11	Dando Palmadas		X	
12	El triángulo mágico			X
13	El símbolo perdido	X		
14	El sol y la luna		X	
15	Figuras geométricas y movimientos.			X

Esta organización de actividades permitió fortalecer las funciones ejecutivas de manera continua y articulada, respetando la naturaleza integrada de estos procesos cognitivos.

XII. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA

El programa se desarrolla mediante una metodología activa, participativa y lúdica, centrada en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Las actividades se diseñan considerando las características del desarrollo infantil y la evidencia científica sobre el fortalecimiento de las funciones ejecutivas.

Las funciones ejecutivas se abordan de manera intercalada. Cada sesión considera una función predominante memoria de trabajo, control inhibitorio o flexibilidad cognitiva y la participación complementaria de las otras funciones, debido a que estos procesos actúan de forma integrada durante la ejecución de las tareas.

Las quince sesiones se aplican durante cinco meses, entre marzo y julio de 2025, con una duración aproximada de sesenta minutos cada una. Se desarrollan de manera intercalada y no sustituyen las sesiones regulares destinadas al desarrollo de la competencia lectora.

Cada sesión comprende tres momentos:

Inicio: se genera disposición para participar, se comunica el propósito en un lenguaje comprensible y se recuerdan las reglas o consignas necesarias.

Desarrollo: se ejecutan actividades relacionadas con la función ejecutiva predominante. La investigadora brinda las consignas, modela cuando resulta necesario, observa las respuestas y ofrece ayudas graduadas sin sustituir la actuación del estudiante.

Cierre: los estudiantes expresan qué hacen, qué dificultad encuentran y cómo resuelven el desafío. Se brinda retroalimentación reflexiva y se registran las valoraciones correspondientes.

La comprensión lectora no se manipula durante las sesiones. Se evalúa antes y después de la intervención mediante el instrumento definido en la investigación.

XIII. **DESARROLLO DEL PROGRAMA**

El programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas está conformado por quince sesiones pedagógicas, diseñadas para fortalecer de manera progresiva e intercalada la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva mediante actividades lúdicas acordes con las características, necesidades y nivel de desarrollo de los estudiantes del primer grado de Educación Primaria.

Con el propósito de mantener la coherencia metodológica durante toda la intervención, cada sesión se estructura siguiendo un formato uniforme que comprende la denominación de la sesión, la función ejecutiva predominante, el propósito de aprendizaje, los recursos y materiales, el desarrollo de las actividades organizadas en los momentos de inicio, desarrollo y cierre, así como la evaluación correspondiente, precisando la técnica, el instrumento y las evidencias de aprendizaje que permiten valorar el desempeño de los estudiantes.

La organización de las sesiones favorece el desarrollo sistemático e integrado de las funciones ejecutivas, asegurando una secuencia pedagógica progresiva y la aplicación homogénea del programa durante todo el periodo de intervención. Asimismo, la distribución intercalada de las actividades contribuye al fortalecimiento articulado de la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, considerando la naturaleza interdependiente de estos procesos cognitivos.

XIV. **CRONOGRAMA**

La implementación del programa se desarrolla durante cinco meses, entre marzo y julio de 2025, mediante la ejecución de quince sesiones pedagógicas, distribuidas de acuerdo con la planificación establecida para el estudio.

Actividades	**Marzo**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	**Julio**	**Agosto**
Aplicación del pretest	X					
Desarrollo de las sesiones 1 y 2		X				
Desarrollo de las sesiones 3 y 4			X			
Desarrollo de las sesiones 5 al 12				X		
Desarrollo de las sesiones 13 al 15					X	
Aplicación del postest						X
Sistematización de resultados						X

XV. **RECURSOS**

Para la ejecución del programa se requiere recursos humanos, materiales y tecnológicos para facilitar el desarrollo de las actividades propuestas.

Recursos humanos

- Investigadora.
- Estudiantes del primer grado de educación primaria.

Recursos materiales

- Tarjetas con imágenes y palabras.
- Láminas ilustradas.
- Material concreto.
- Papelotes.
- Cartulinas.
- Plumones.
- Cinta adhesiva.
- Fichas de trabajo.
- Objetos diversos para juegos cognitivos.
- Material reciclable.

Recursos tecnológicos

- Computadora portátil.

- Equipo multimedia.
- Parlante.
- Impresora.

XVI. **EVALUACIÓN**

La evaluación del programa tiene carácter formativo y permanente. Se realiza mediante la observación sistemática del desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

Su finalidad es identificar cómo participan los estudiantes, qué estrategias utilizan, qué apoyos requieren y qué avances evidencian en las actividades relacionadas con la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva.

Para registrar la información, se utilizan listas de cotejo y registros anecdóticos con indicadores específicos para cada función ejecutiva. La información recogida permite brindar retroalimentación y realizar ajustes pedagógicos sin modificar los componentes esenciales de la intervención.

La eficacia del programa respecto de la variable dependiente se analiza mediante la comparación de los resultados de comprensión lectora obtenidos en el pretest y el postest por los grupos experimental y de control, de acuerdo con el diseño cuasiexperimental y el procedimiento estadístico establecido en la investigación.

XVII. PRESUPUESTO

La implementación del programa se financia íntegramente por la investigadora.

Rubro	**Cantidad**	**Costo (S/.)**
Impresión de materiales-ploteados	20	160.00
Útiles de escritorio: plumones de papel, plumones de pizarra, colores y otros	1	150.00
Cartulinas, papelotes y material concreto	50	150.00
Material didáctico	15	180.00
Fotocopias	360	70.00
Transporte	200	200.00
Otros gastos		200.00
Total		**1 110.00**

Anexo 5: Sesiones de aprendizaje

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD Nº 1

"Observa, recuerda y dibuja"

I. Datos Generales

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1º de primaria
Duración: 45 minutos
Actividad: "Observa, recuerda y dibuja"- Memoria de trabajo

II. Situación significativa

En las actividades del aula, los estudiantes necesitan observar con atención, recordar formas, colores, posiciones y secuencias para luego dibujar, ordenar, clasificar o resolver consignas. Sin embargo, algunos niños olvidan detalles importantes, dibujan sin planificar o se apresuran antes de mirar bien. Por ello, se propone el desafío: ¿Cómo podemos entrenar nuestra mente para mirar con atención, guardar una imagen en la memoria y dibujarla sin verla?

III. Propósito

Hoy aprenderemos a mirar con atención, guardar una imagen en nuestra mente y dibujarla recordando sus partes importantes. También diremos qué estrategia usamos para no olvidarnos.

Competencia	**Criterios de evaluación**	**Evidencia**	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Reconoce con ayuda qué debe hacer en la actividad, antes de iniciar la tarea. Sigue indicaciones y observa con atención la secuencia de imágenes antes de realizar su dibujo. Organiza sus acciones para dibujar lo que corresponde, aplicando estrategias simples como mirar por partes, repetir o imaginar. Revisa su trabajo con ayuda, comparando lo que dibujó con lo que observó e identifica algunas dificultades. Expresa de manera sencilla cómo realizó la actividad y qué hizo para recordar las imágenes.	Expresa con sus palabras lo que realizará (observar, recordar y dibujar). Observa la imagen antes de actuar y espera la consigna. Utiliza alguna estrategia para recordar la imagen antes de dibujar. Mejora su dibujo luego de revisarlo con apoyo. Explica con apoyo la estrategia que utilizó para recordar.	Lista de cotejo

IV. Secuencia didáctica

Inicio (10 min)

- Entonan la canción "Cómo están amigos, cómo están" animando el día.
- Dialogan sobre la secuencia de respuestas en la canción, ¿Cómo responde a un inicio? ¡Muy bien! Y ¿Luego? ¡Qué bien! Al final cual es la respuesta ¡Muy bien!
- Leen y dialogan el propósito del día:

Hoy aprenderemos a mirar con atención, guardar una imagen en nuestra mente y dibujarla recordando sus partes importantes. También diremos qué estrategia usamos para no olvidarnos.

- Interiorizan el propósito a través de preguntas:

¿Qué haremos hoy?
¿Qué vamos a mirar? ¿Cómo lo haremos?
¿Para qué vamos a mirar?
¿Qué más haremos?
¿Mirar con atención nos servirá en nuestras actividades cotidianas? ¿En qué actividades o espacios?

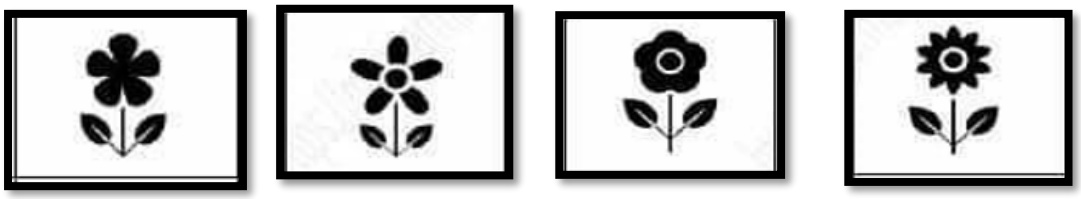
- Recuerdan las normas de convivencia que ayudarán a lograr el propósito del día:

Levantar el brazo para hablar.
Guardamos silencio cuando la profesora y los compañeros participan en los diálogos.

- Escuchan los criterios con los que serán evaluados, se realizará a través de la pregunta ¿Qué tenemos que hacer para que la actividad salga bien? Y se presenta en carteles:
  - ✓ Escucho lo que tengo que hacer antes de empezar.
  - ✓ Miro con atención las imágenes antes de dibujar.
  - ✓ Dibujo paso a paso usando mi mente para recordar.
  - ✓ Reviso mi dibujo para ver si está bien o si me falta algo.
  - ✓ Cuento cómo hice para recordar las imágenes.

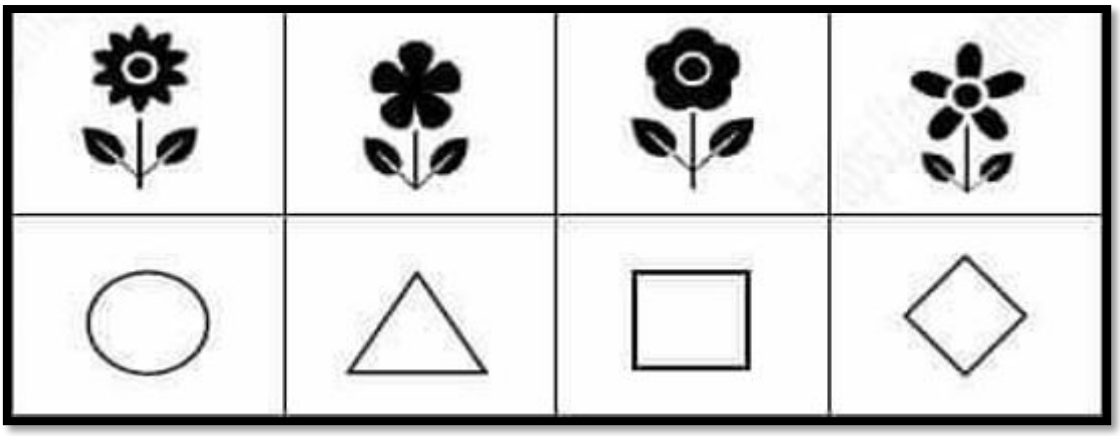
Desarrollo de la actividad (25 min)

- Observan la silueta de cada flor por separado y responden a las preguntas:
  ¿Cómo es la flor? ¿Qué tiene? ¿Qué podemos decir al observar las dos flores? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Cuántas flores han observado?



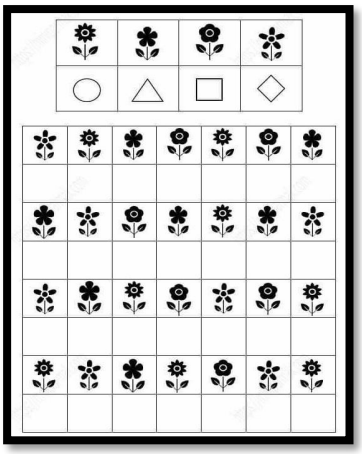
- Identifican las semejanzas y diferencias de las flores

- Reconocen las figuras geométricas que corresponde a cada flor.



- Dialogan en grupos para buscar las estrategias que puede ayudarles a recordar la secuencia de las flores y las figuras geométricas, con apoyo de las siguientes preguntas:

  ¿Cuál es la diferencia más notoria entre las flores?
  ¿Qué debes hacer para recordar la figura geométrica que corresponde a cada flor?
- Ensayan verbalmente la figura geométrica que corresponde a cada flor, primero en macro grupo, luego en micro grupos y al final de manera individual.
- Dibujan la figura geométrica que corresponde a cada flor en un primer momento con soporte y luego sin soporte. Desarrollan la ficha de trabajo.
- Observa y reconoce las figuras que corresponde a cada flor.



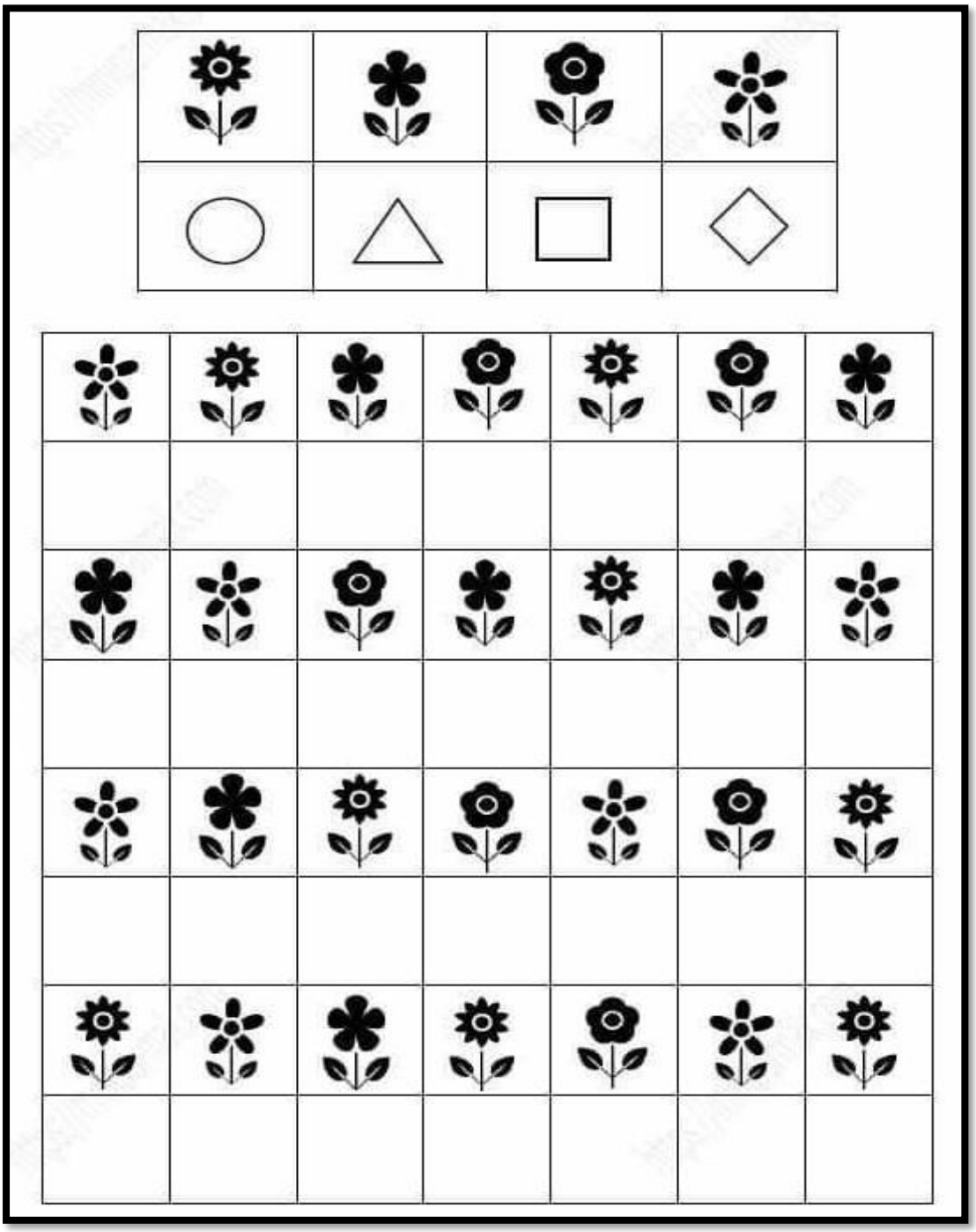
Cierre (10 min)

- Se reflexiona grupalmente:

✓ ¿Qué aprendimos hoy?
✓ ¿Qué estrategia te ayudó más?
✓ ¿Será importante recordar? ¿Por qué?
✓ ¿En qué actividades de la vida diaria se requiere recordar?

- Los estudiantes expresan qué estrategias les ayudaron a realizar la actividad.
- El docente registra observaciones y retroalimenta positivamente.

FICHA DE TRABAJO



LISTA DE COTEJO

Actividad Nº 4: "Observa, recuerda y dibuja"

Propósito:
Observar el desarrollo de la memoria de trabajo, guardar una imagen en nuestra mente y dibujarla recordando sus partes importantes. También diremos qué estrategia usamos para no olvidarnos.

Nº	Criterios de evaluación	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones/ Retroalimentación
1	Reconoce con ayuda qué debe hacer en la actividad, antes de iniciar la tarea.				
2	Sigue indicaciones y observa con atención la secuencia de imágenes antes de realizar su dibujo.				
3	Organiza sus acciones para dibujar lo que corresponde, aplicando estrategias simples como mirar por partes, repetir o imaginar.				
4	Revisa su trabajo con ayuda, comparando lo que dibujó con lo que observó e identifica algunas dificultades				
5	Expresa de manera sencilla cómo realizó la actividad y qué hizo para recordar las imágenes.				

Escala valorativa:

- **Sí:** Lo logra de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 2

Todo el mundo dice "sí"

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: Todo el mundo dice "Sí" – Actividad de respuesta contraria para el desarrollo del control inhibitorio.

II. Situación Significativa

En el aula los estudiantes del primer grado, participan con entusiasmo en juegos de palabras y expresiones. Sin embargo, muchas veces responden de manera automática sin detenerse a pensar o controlar sus impulsos. Esta situación limita el desarrollo de habilidades de autorregulación necesarias para el aprendizaje.

En este contexto, se propone una actividad lúdica que permita a los estudiantes detener respuestas automáticas, sostener la atención y actuar conforme a reglas establecidas, promoviendo así el desarrollo del control inhibitorio, como una de las funciones ejecutivas.

III. Propósito

Desarrollar el control inhibitorio mediante una actividad lúdica de respuesta contraria que permita a los estudiantes inhibir respuestas automáticas, esperar la consigna completa, actuar según reglas y centrarse en las consignas dadas.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Se da cuenta de lo que va a aprender. Espera la consigna antes de responder. Inhibe la respuesta automática y actúa según la regla. Reconoce dificultades y los supera con apoyo. Evalúa con ayuda sus avances. Se muestra abierto al cambio y mejora continua.	Guarda silencio cuando corresponde. Responde "No" ante el cartel o el "Sí *" en el papelógrafo y pantalla. Explica qué le ayudó a controlarse.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (12 min)

- El docente saluda y realiza un breve diálogo sobre juegos que implican pensar antes de actuar.
- Dialogan en base a la pregunta. ¿alguna vez han querido responder rápido sin pensar?
- Presenta el propósito: "Hoy jugaremos para aprender a pensar antes de responder y controlar nuestros impulsos."
- Reflexionan sobre el propósito alrededor de las preguntas:

¿Qué haremos hoy? ¿Para qué?

¿Qué debemos hacer antes de responder?

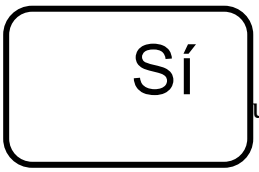
¿Para qué nos servirá pensar antes de responder?

- Observan el material (carteles y tabla con las palabras "Sí" y "Sí*") y escuchan las reglas del juego:

  - ✓ Cada vez que muestre o señale un cuadro con **"Sí"**, **decimos sí**.
  - ✓ Si el cuadro dice Sí*, debemos responder **"No"**.
  - ✓ Gana quien logre concentrarse sin confundirse.

Desarrollo (25 min)

- Observan el modelado:

  Se presenta el cartel 

unta ¿qué decimos?

  Responden, "Sí "

  Se presenta el cartel

pregunta ¿qué decimos?

  Responden, "/No /"

- Se inicia una primera ronda lenta para que los estudiantes comprendan el juego.
- Dialogan en base a las preguntas:

¿Qué tienes que hacer primero?

¿Puedes mostrarme como controlarías tu boca cuando aparece "sí "?

- Luego, se incrementa el ritmo de presentación de los cuadros (mostrando el papelógrafo y señalando en pantalla).
- Acompaña paso a paso:

Indicando mira (todavía no respondas, observa), espera ¿qué viste?, piensa ¿tu impulso te dice hablar o callar? Ahora, responde.

- Se alterna el orden y se repite varias veces, reduciendo la guía verbal progresivamente.
- Se hacen pequeñas pausas para preguntar:

  ✓ ¿Qué sentiste cuando querías decir 'sí' y debías decir 'no'?
  ✓ ¿Qué te ayudó a no equivocarte?
  ✓ ¿Ahora tú controlas tu respuesta?

- Se reconoce el esfuerzo y la participación activa de los estudiantes.
- Se incrementa el desafío aumentando la velocidad y secuencia de los carteles.
- Dialoga en base a las preguntas:

  ✓ ¿Qué debes hacer primero?
  ✓ ¿Qué hiciste para no equivocarte?
  ✓ ¿Qué te ayudó a controlar tu impulso?
  ✓ ¿Qué harás mejor en la siguiente ronda?

Observan el papelógrafo y participan en el juego con mayor velocidad y secuencia en grupos pequeños y duplas.

Cierre (13 min)

- Se reflexiona grupalmente:

✓ ¿Qué aprendimos hoy?
✓ ¿Por qué es importante pensar antes de responder?
✓ ¿Dónde más podemos usar esta forma de control?
✓ ¿En qué momento sentiste ganas de responder rápidamente?
✓ ¿Qué hiciste para detener esa primera respuesta?
✓ ¿Cómo supiste que debías esperar antes de hablar?

- Los estudiantes expresan qué estrategias les ayudaron a realizar la actividad según las reglas.
- El docente registra observaciones y retroalimenta positivamente.

Materiales

- Carteles de “Sí” y “Sí*”.
- Papelógrafo y proyector.
- Tarjetas individuales (opcional para trabajo en grupos).

TODO EL MUNDO DICE SÍ

Observa aquí solo aparecen dos: “Sí” o “SÍ*”. Cuando veas un “Sí” dirán sí. Si ves “Sí*” dirás No.

Sí	Sí*	Sí*	Sí
Sí*	Sí*	Sí	Sí
Sí	Sí*	Sí*	Sí*
Sí	Sí*	Sí	Sí
Sí	Sí	Sí*	Sí
Sí*	Sí*	Sí	Sí*
Sí	Sí*	Sí	Sí*

LISTA DE COTEJO –
Actividad: "Todo el mundo dice Sí"

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos

Propósito: Observar el nivel de desarrollo del control inhibitorio valorando la capacidad del estudiante para detener respuestas automáticas**,** atender instrucciones **y** ajustar su desempeño con apoyo gráfico.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Presta atención a las indicaciones del docente antes de iniciar el juego.				
2	Se da cuenta de lo que debe aprender y muestra interés en participar.				
3	Responde adecuadamente según la consigna (dice "No" cuando aparece "Sí*" y guarda silencio cuando aparece "Sí").				
4	Se esfuerza por controlar su impulso de responder automáticamente.				
5	Evalúa sus dificultades con ayuda y los mejora en la siguiente ronda.				
6	Se muestra motivado, mantiene la atención y disfruta la actividad.				

Escala valorativa

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 3
"Los cinco puntos"

I. Datos generales

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado: 1.º primaria
Duración: 45 minutos

II. Situación significativa

En el aula, los estudiantes suelen repetir dibujos (casas, flores, personas) o respuestas cuando se les pide crear. Esto evidencia una rigidez cognitiva inicial**,** propia del desarrollo, donde tienden a mantener una misma forma de respuesta.

Frente a esta situación, se propone un reto: "Crear muchas figuras diferentes sin repetir ninguna"

III. Propósito

Hoy vamos a crear muchos dibujos diferentes sin repetir, pensando nuevas ideas cada vez, lo haremos en equipos.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Reconoce con apoyo que debe realizar dibujos diferentes sin repetir antes de iniciar la actividad. Escucha la consigna y anticipa lo que realizará antes de empezar a dibujar. Propone ideas distintas antes de dibujar (piensa antes de actuar). Cambia su dibujo cuando identifica que se parece a otro. Revisa su trabajo durante la actividad para verificar que no repite. Identifica con apoyo cuándo ha repetido un dibujo. Explica de manera sencilla cómo hizo para crear dibujos diferentes.	Explica o menciona que debe hacer dibujos diferentes. Participa en el diálogo del propósito. Realiza dibujos variados sin repetición inmediata. Modifica sus producciones. Observa su ficha antes de continuar dibujando. Verbaliza estrategias: "cambié", "pensé otro".	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio

- Reciben el saludo de la profesora con una dinámica, para ello se pide a los estudiantes que se pongan de pie. Se da a conocer la dinámica: "Cuando diga *hola*, vamos a aplaudir dos veces. Cuando diga *buenos días*, zapateamos con el pie derecho, también dos veces. Cuando pregunte ¿Cómo están? Asentimos con la cabeza dos veces"

  Ahora, cambiamos los movimientos:
  Cuando diga hola, asentimos con la cabeza.
  Cuando diga buenos días, aplaudimos
  Y cuando diga cómo están, zapateamos
- Responden a la pregunta ¿Qué movimiento podemos si digo "Qué haremos hoy"?
- Dialogan y reflexionan sobre el propósito de la sesión: Hoy vamos a crear muchos dibujos diferentes sin repetir, pensando nuevas ideas cada vez, lo haremos en equipos.
- Responden a las preguntas:

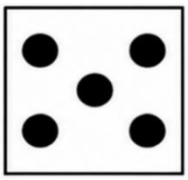
¿Qué haremos hoy? ¿Cómo tienen que ser los dibujos?
Si haces el mismo dibujo varias veces, ¿estarías cumpliendo el propósito? ¿Por qué?
Si te das cuenta de que estás repitiendo un dibujo, ¿qué podrías hacer para cambiarlo?
¿Qué será más importante hoy: hacer muchos dibujos o hacer dibujos diferentes? ¿por qué?
Recuerdan las normas de convivencia que ayudarán a cumplir con el propósito del día:

- ✓ Guardamos silencio
- ✓ Pensamos antes de hacer
- ✓ Intentamos nuevas ideas

Desarrollo

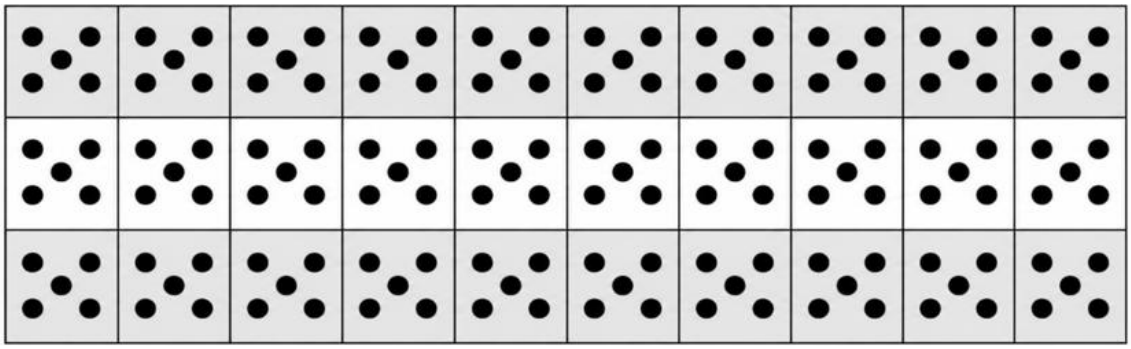
- Observan detenidamente la ficha que se presenta en el papelógrafo.
- Dialogamos: ¿Qué ven? ¿Qué creen que haremos? Recuerdan el propósito del día.

¿Qué nos indica la primera imagen?



¿Qué pasaría si cambias la forma?
¿Puedes hacer algo diferente con esos mismos puntos?
¿Cómo podrías hacer que no se parezca al anterior?

- Observan detenidamente el resto de la ficha.



- Comentan en base a las preguntas:

¿Qué observan en la plantilla?
¿Qué tienen en común todas las figuras?
Si todas son iguales ¿Cómo podríamos hacerla diferentes?
¿Podemos usar los mismos puntos, pero hacer algo distinto?
¿Cuántas figuras diferentes se puede hacer con la plantilla?

- Escuchan la indicación: Dibuja en la planilla de abajo muchas figuras diferentes que se te ocurran. ¡No repitas ninguna! Inician la actividad.
- Acompañan en los diferentes grupos: ¿en qué puedes convertir estos puntos? ¿Tu mente quiere hacer lo mismo o algo diferente? ¿Cómo sabes que tu dibujo no se repite?
- Escuchan la frase "Aunque todas las figuras son iguales…tú puedes hacerlas diferentes" el cartel se ubica en un lugar visible del aula.
- Expresan sus emociones al desarrollar la actividad ¿Cómo se han sentido?
- Intercambian las fichas para que el compañero verifique que no haya una figura igual. Si hay figuras iguales encierran con un mismo color.

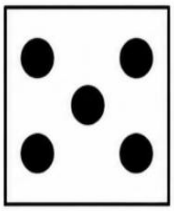
Cierre

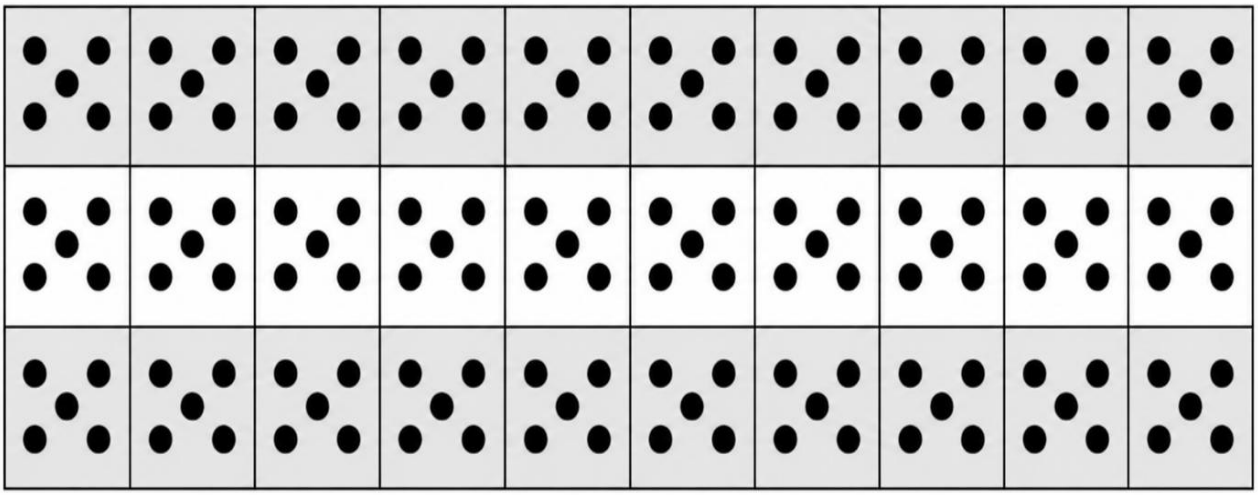
- Reflexionan sobre su aprendizaje, en base a las preguntas:
  ¿Cuál fue nuestro propósito?
  ¿Qué hiciste para crear diferentes figuras?
  ¿Qué te ayudo a pensar diferente?
  ¿Qué fue difícil?
  ¿Qué harías mejor en otra oportunidad de crear figuras con puntos?

V. Materiales
   Plumones de colores
   Fichas para cada estudiante
   Papelógrafo y equipo multimedia
   Ficha de autoevaluación

Ficha de la actividad

Dibuja en la planilla de abajo muchas figuras diferentes que se te ocurran. ¡No repitas ninguna!





Lista de cotejo

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito: Hoy vamos a crear muchos dibujos diferentes sin repetir, pensando nuevas ideas cada vez, lo haremos en equipos.

N.º	Criterios de evaluación	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Reconoce con apoyo que debe realizar dibujos diferentes sin repetir antes de iniciar la actividad.				
2	Escucha la consigna y anticipa lo que realizará antes de empezar a dibujar.				
3	Propone ideas distintas antes de dibujar (piensa antes de actuar).				
4	Cambia su dibujo cuando identifica que se parece a otro.				
5	Revisa su trabajo durante la actividad para verificar que no repite.				
6	Identifica con apoyo cuándo ha repetido un dibujo.				
7	Explica de manera sencilla cómo hizo para crear dibujos diferentes.				

ACTIVIDAD N.° 4

"Completamos los sudokus con las figuras "

I. DATOS GENERALES

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni

Grado: Primer grado de Educación Primaria

Duración: 45 minutos

Función ejecutiva predominante: Memoria de trabajo

II. SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Durante las actividades escolares, los estudiantes observan información que deben recordar para resolver diferentes tareas. Sin embargo, algunos olvidan qué figuras ya identificaron y cuáles faltan por ubicar, lo que dificulta completar correctamente una actividad. Para fortalecer esta capacidad se propone un desafío que exige observar, mantener la información en la mente y utilizarla para encontrar la respuesta correcta. ¿Cómo podemos recordar las figuras que ya aparecen en cada fila y columna para descubrir cuál figura falta?

III. PROPÓSITO

Hoy aprenderemos a resolver sudokus con figuras recordando la información que observamos en cada fila y columna para descubrir cuál figura falta. Al finalizar explicaremos qué hicimos para recordar la información mientras resolvíamos el desafío.

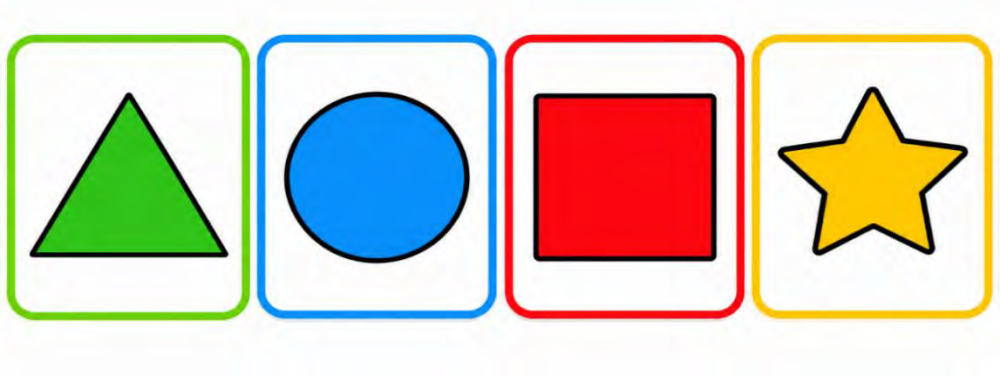
Competencia	Criterios	Evidencia	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	Observa las figuras antes de responder. Mantiene la información en su memoria mientras resuelve el sudoku. Utiliza la información observada para identificar la figura que falta. Revisa sus respuestas antes de finalizar. Explica la estrategia que utilizó para recordar la información.	Resuelve correctamente el sudoku utilizando las cuatro figuras y explica cómo recordó la información durante la actividad.	Lista de cotejo

V. SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (10 minutos)

La docente saluda cordialmente a los estudiantes y genera un clima afectivo que favorece la participación.

Presenta cuatro tarjetas grandes:



Observan cada una las figuras, luego, dialogan en base a las preguntas:

- ¿Qué figuras observaron?
- ¿Cuáles recuerdan?
- ¿Quién puede nombrarlas sin volver a mirar?
- ¿Cuál se mostró primero?
- ¿Cuál se mostró al final?

La docente cambia nuevamente el orden de las figuras y pide que nombren en la secuencia que observaron.

Los estudiantes observan atentamente las cuatro figuras durante unos segundos. Luego, la docente cubre una de las tarjetas y plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué figura desapareció?
- ¿Cómo supiste cuál era la figura que faltaba?
- ¿La recordabas o necesitaste volver a mirarla?
- ¿Qué hiciste para no olvidarla?

Los estudiantes explican sus respuestas y se registran en la pizarra.

La docente felicita las diferentes estrategias utilizadas, ¡Muy bien!

Continúa aumentando ligeramente la dificultad. Ahora muestra nuevamente las cuatro figuras durante algunos segundos.

Las retira completamente y pregunta:

- ¿Quién recuerda las cuatro figuras?
- ¿En qué orden las recuerdan?
- ¿Cuál fue la más fácil de recordar?
- ¿Cuál costó más recordar?
- ¿Qué hicieron para mantenerlas en su mente?

Leen y dialogan en base al propósito de la actividad:

Hoy aprenderemos a recordar las figuras y a mantenerlas en nuestra mente para completar el sudoku sin repetir ninguna figura. Al final contaremos qué hicimos para lograrlo.

Luego presenta los criterios de evaluación mediante pregunta: ¿Qué tendremos que hacer para completar el sudoku?

Miro con atención las figuras de la fila y la columna.
Pienso qué figura falta antes de colocarla.
Coloco la figura correcta sin repetirla.
Reviso mi sudoku y corrijo si me equivoqué.
Cuento qué hice para recordar las figuras.

Recuerdan las normas de convivencia.

- Escuchamos atentamente.
- Observamos con cuidado.
- Pensamos antes de responder.
- Respetamos las ideas de nuestros compañeros.
- Revisamos nuestro trabajo.

DESARROLLO (25 minutos)

Observan un sudoku grande elaborado en papelógrafo y dialogan:

- ¿Qué observan?
- ¿Cuántas figuras aparecen?
- ¿Qué figuras reconocen?
- ¿Qué casillas están vacías?

Volvemos a recordar el propósito de la actividad y las normas de convivencia.

Responden a la pregunta: ¿Qué observamos?

En cada fila solamente puede aparecer una vez cada figura.

En cada columna solamente puede aparecer una vez cada figura.

Los estudiantes observan cuidadosamente.

La docente señala una casilla vacía y pregunta:

- ¿Qué figuras recuerdan que ya aparecen en esta fila?
- ¿Cuál todavía no aparece?
- ¿Qué información debemos mantener en nuestra mente?
- ¿Qué figura creen que falta?
- ¿Por qué?

Los estudiantes justifican.

La docente continúa.

Antes de responder...

- ¿Qué debemos recordar?
- ¿Qué figuras observamos primero?
- ¿Qué figuras aparecen en la columna?
- ¿Coincide con lo que recuerdas?

Los estudiantes responden. La docente promueve la reflexión en base a las preguntas:

- ¿Cómo hiciste para recordar las figuras?
- ¿Las repetiste mentalmente?
- ¿Las observaste nuevamente?
- ¿Cuál estrategia te ayudó más?

Realizan conjuntamente las dos primeras casillas.

Posteriormente trabajan en parejas.

Durante el acompañamiento la docente evita proporcionar respuestas inmediatas.

Formula preguntas como:

- ¿Qué recuerdas de esta fila?
- ¿Qué figura todavía no aparece?
- ¿Qué información estás utilizando?
- ¿Cómo sabes que esa figura es la correcta?
- ¿Qué revisaste primero?
- ¿Qué revisaste después?
- ¿Cómo comprobaste tu respuesta?

Cuando identifica un error pregunta:

- Observa nuevamente.
- ¿Qué figuras aparecen aquí?
- ¿Qué figura se repite?
- ¿Cuál debería aparecer solamente una vez?
- ¿Qué información olvidaste?
- ¿Qué puedes hacer para recordarla?

Cuando el estudiante corrige responde:

- Excelente.
- ¿Qué hiciste para descubrir el error?
- ¿Qué recordarás la próxima vez?

Finalmente, cada estudiante desarrolla un sudoku individual.

Mientras trabajan, la docente continúa formulando preguntas metacognitivas.

- ¿Qué observas primero?
- ¿Qué recuerdas?
- ¿Cómo mantienes esa información en tu mente?
- ¿Qué haces antes de colocar la figura?
- ¿Cómo verificas que sea correcta?

En un cartel visible permanece escrita la estrategia:

"Observo – Recuerdo - Pienso - Compruebo."

Al concluir, intercambian sus fichas con un compañero.

Comparan respuestas y dialogan.

- ¿Coinciden nuestras respuestas?
- ¿Qué información recordamos para resolverlo?
- ¿Cómo comprobamos que está correcto?

CIERRE (10 minutos)

La docente reúne a los estudiantes para reflexionar a través de las preguntas:

- ¿Qué aprendimos hoy?
- ¿Cuál fue nuestro propósito?
- ¿Qué hicimos para recordar las figuras?
- ¿Qué estrategia nos ayudó más?
- ¿Qué fue lo más difícil de recordar?

- ¿Cómo descubrimos cuál figura faltaba?
- ¿Dónde utilizamos la memoria para resolver este desafío?
- ¿En qué otras actividades necesitamos recordar información mientras trabajamos?

Los estudiantes comparten sus experiencias. La docente sistematiza las respuestas.

Explica que la memoria de trabajo permite mantener información en la mente durante algunos segundos para resolver problemas, comprender instrucciones, leer, escribir y aprender nuevas tareas.

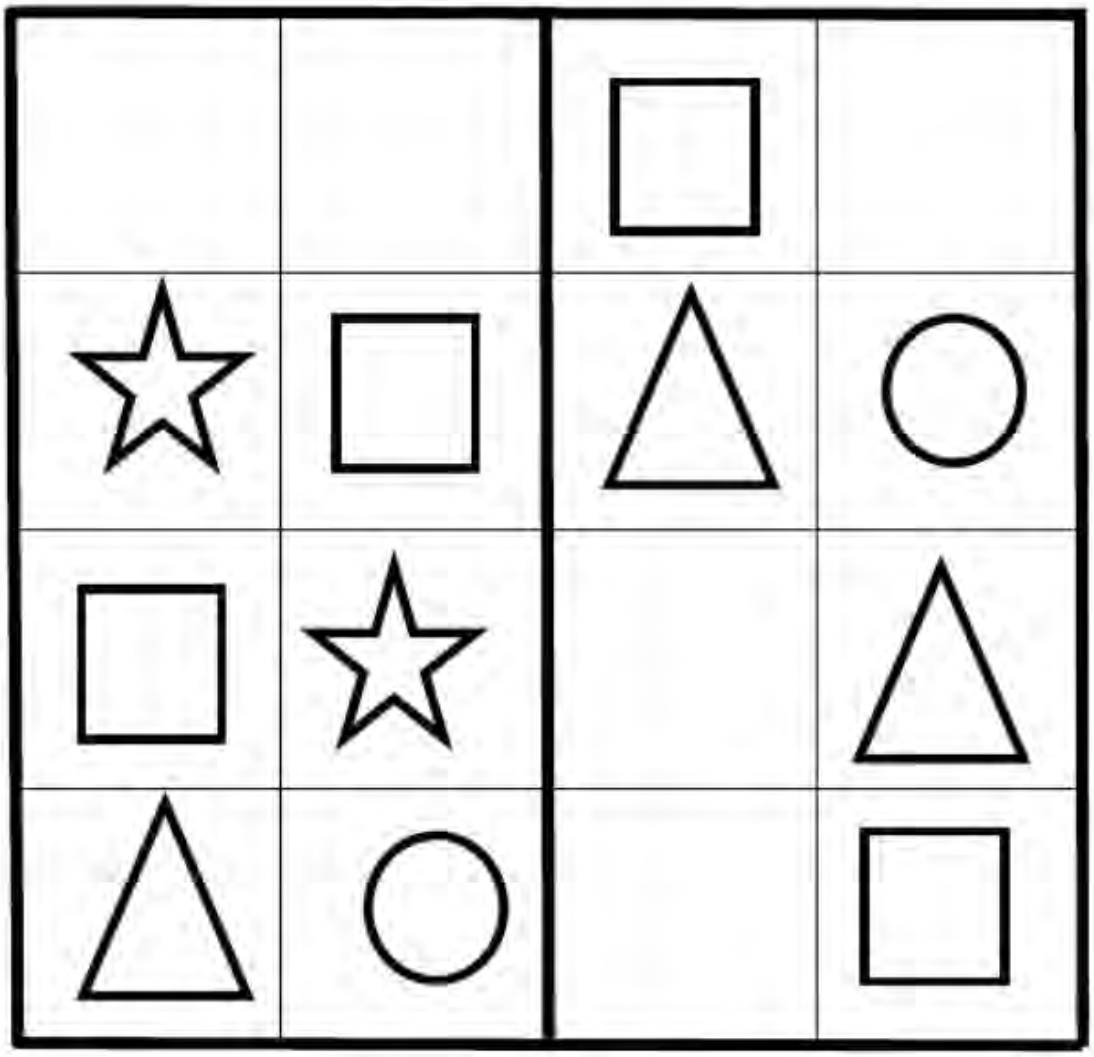
Finalmente felicita el esfuerzo y destaca que cada estudiante fortaleció su memoria recordando y utilizando la información observada durante toda la actividad.

VI. MATERIALES

- Papelógrafo con sudoku demostrativo.
- Tarjetas con las figuras geométricas.
- Sudokus impresos.
- Plumones.
- Cinta adhesiva.
- Cartel: **"Observo – Recuerdo – Pienso – Compruebo."**

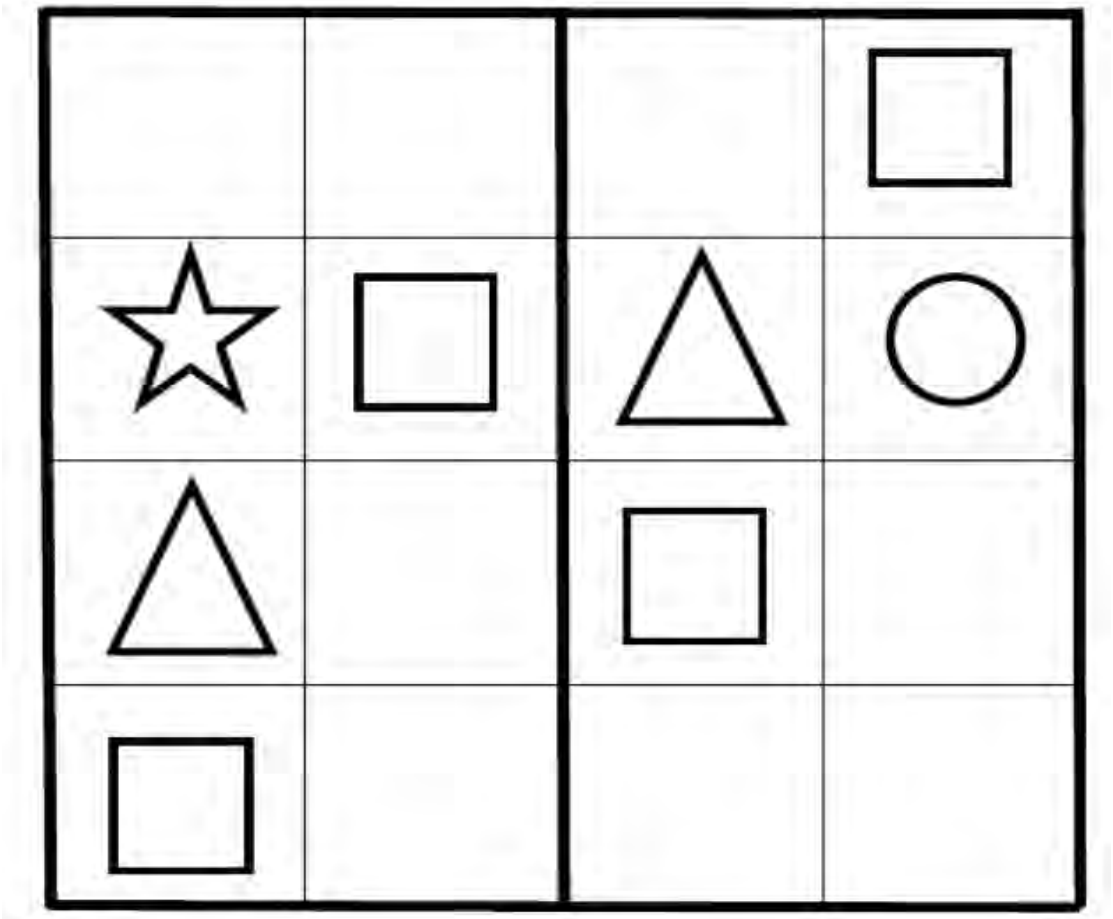
SUDOKU

Partiendo de algunas formas geométricas ya dispuestos en alguna de las casillas, hay que completar las casillas vacías con las figuras estrella, cuadrado, triángulo y circulo. No se debe repetir ninguna figura en una misma fila, columna o región.



SUDOKU

Partiendo de algunas formas geométricas ya dispuestos en alguna de las casillas, hay que completar las casillas vacías con las figuras estrella, cuadrado, triángulo y círculo. No se debe repetir ninguna figura en una misma fila, columna o región.



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos

Propósito: Hoy aprenderemos a resolver sudokus con figuras recordando la información que observamos en cada fila y columna para descubrir cuál figura falta. Al finalizar explicaremos qué hicimos para recordar la información mientras resolvíamos el desafío.

N.°	Criterios de evaluación	Sí	A veces	Todavía no
1	Observa atentamente las figuras y reconoce cuáles se encuentran en la fila y en la columna.			
2	Identifica la figura que falta antes de colocarla en el espacio vacío.			
3	Coloca la figura correcta sin repetirla en la fila ni en la columna.			
4	Revisa el sudoku y corrige su respuesta cuando identifica un error.			
5	Explica de manera sencilla qué hizo para recordar las figuras y descubrir cuál faltaba.			

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 5

I. Datos Generales

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: "Stroop de animales" – Juego de control inhibitorio.

II. Situación significativa

Durante las actividades en el aula, los estudiantes suelen responder de manera automática ante estímulos visuales o verbales sin detenerse a pensar. Para ayudarles a pensar antes de actuar **y** controlar sus impulsos, se propone el juego "Stroop de animales", donde deberán nombrar animales según una consigna específica y no dejarse confundir por imágenes o palabras distractoras.
El reto consiste en mantener la atención y suprimir la respuesta automática, fortaleciendo el control inhibitorio de manera divertida.

III. Propósito

Desarrollar el control inhibitorio mediante una actividad lúdica de respuesta diferente que permita a los estudiantes inhibir respuestas automáticas, esperar la consigna completa, actuar según las reglas y centrarse en las consignas dadas.

Competencia	**Criterios de evaluación**	**Evidencia de aprendizaje**	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Se da cuenta de lo que va a aprender. Espera la consigna antes de responder. Inhibe la respuesta automática y actúa según la regla. Reconoce dificultades y los supera con apoyo. Evalúa con ayuda sus avances. Se muestra abierto al cambio y mejora continua.	Nombra correctamente los animales según la consigna. Se detiene a pensar antes de responder.	Lista de cotejo

IV. **Secuencia de actividades**

Inicio (10 min)

- El docente inicia la sesión con un breve diálogo: "A veces, cuando vemos algo, respondemos rápido sin pensar." ¿Será posible controlar esa rapidez? ¿Cómo?
- Presenta el propósito: "Hoy aprenderemos a detenernos un momento y pensar antes de responder, para no confundirnos."
- Reflexionan a partir del propósito de la actividad: ¿Qué aprenderemos hoy? ¿qué debemos hacer para no confundirnos? ¿Para qué nos servirá detenernos un momento?
- Observan imágenes de animales con nombres cambiados (por ejemplo, una imagen de un gato con la palabra "perro" escrita debajo).
- Escuchan las reglas del juego:

  - ✓ Si la imagen y el nombre coinciden**,** los estudiantes permanecen en silencio**.**
  - ✓ Si la imagen y el nombre son diferentes**,** deben nombrar el animal correcto**.**

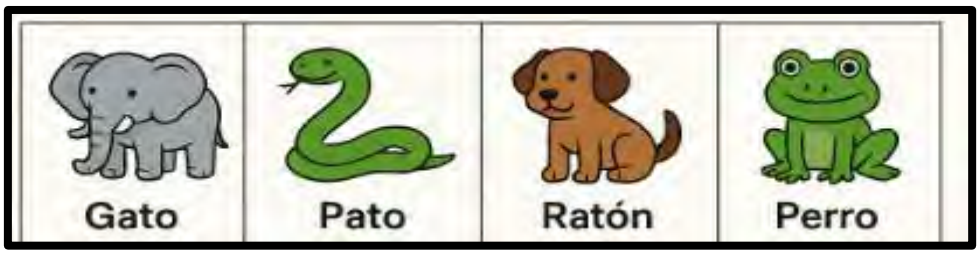
Responden a la pregunta: ¿sí observas la imagen de un perro y debajo dice gato? ¿Qué piensas? ¿Qué harías?

Desarrollo (25 min)

- Se realiza una primera ronda lenta, mostrando las tarjetas una por una.

Dialogan: ¿Qué viste primero? ¿Qué dice? ¿Cuál engaña?

Luego se incrementa el ritmo para retar la atención y el control inhibitorio, para ello, observan una tira de 4 imágenes con nombre cambiados o que no corresponden.



- El docente anima y felicita a quienes logran concentrarse y pensar antes de responder.
- Se promueve la reflexión con preguntas:

- ✓ "¿Qué te ayudó a no confundirte?"
- ✓ "¿Qué hiciste cuando te diste cuenta de que te habías equivocado?"

- Observan el papelote completo y participan en la actividad, lo realizan en macro grupo y luego en micro grupo. Deciden por una seña física para recordar que primero deben pensar antes de responder ¿Qué podemos hacer para recordar que debemos pensar antes de responder? Se reciben las sugerencias y eligen una (tocarse la cabeza).
- Participan en una roda final, donde deben decir la palabra, no la imagen.
- Dialogan: ¿Qué hiciste para no equivocarte? ¿Cómo controlaste las ganas de decir el nombre de la figura o imagen?

Cierre (10 min)

Se conversa brevemente sobre lo aprendido:

- ✓ ¿Por qué es importante pensar antes de responder?
- ✓ ¿Qué dificultades tuvimos?
- ✓ ¿Cuándo te sirve esto en la escuela o en casa?
- ✓ ¿Qué estrategias utilizarás la próxima vez?
- ✓ ¿Qué fue más difícil: mirar la imagen o leer la palabra?
- ✓ ¿En qué momento sentiste ganas de responder rápido?
- ✓ ¿Qué hiciste para detener esa primera respuesta?

- El docente refuerza la idea de que controlar los impulsos ayuda a aprender mejor y a tomar buenas decisiones**.**
- Se registran observaciones en la lista de cotejo.

V. Materiales

- Tarjetas con imágenes de animales (perro, gato, vaca, ave, pez, etc.).
- Algunas tarjetas con nombres correctos y otras con nombres cambiados (por ejemplo: imagen de perro con palabra "gato").
- Pizarra, plumones y proyector (para la presentación digital).

Ficha de la actividad

LISTA DE COTEJO

Actividad Nº 2: "Stroop de animales"

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito:

Observar el control inhibitorio mediante una actividad lúdica de respuesta diferente que permita a los estudiantes inhibir respuestas automáticas, esperar la consigna completa, actuar según las reglas y centrarse en las consignas dadas.

N.º	Indicadores	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Escucha atentamente la consigna del juego antes de responder.				
2	Identifica correctamente si la imagen y el nombre coinciden o no.				
3	Inhibe la respuesta automática y piensa antes de responder.				
4	Corrige sus errores con ayuda o de manera autónoma.				
5	Mantiene la atención y participa con entusiasmo durante la actividad.				

Escala valorativa:

- **Sí:** Lo logra de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 6

"Cambiando la regla de agrupación"

I. **Datos generales:**
Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: "Cambiando la regla de agrupación"

II. **Situación significativa**

Los estudiantes reciben figuras (bloques lógicos) de diferentes colores, formas y tamaños. El reto consiste en agruparlos siguiendo una regla; sin embargo, durante el juego esta cambiará y tendrán que reorganizar los mismos bloques de una manera diferente. ¿Qué podemos hacer para agrupar nuevamente los bloques cuando cambia la regla?

III. Propósito

Fortalecer la flexibilidad cognitiva de los estudiantes mediante la clasificación y reclasificación de bloques lógicos, cambiando de manera intencional el criterio de agrupación y explicando cómo modificaron su forma de pensar ante una nueva regla.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Comprende y verbaliza la regla establecida para agrupar los bloques. Reconoce oportunamente que la regla de agrupación ha cambiado. Deja de utilizar el criterio anterior y reorganiza los bloques según el nuevo criterio. Reconoce y corrige su agrupación cuando advierte que utilizó la regla anterior. Explica cómo reorganizó los bloques lógicos al cambiar la regla.	Reclasifica los mismos bloques lógicos utilizando sucesivamente diferentes criterios y explica oralmente cómo cambió su manera de agruparlos cuando cambió la regla.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)

Se ubican en semicírculo. Observan y manipulan las figuras de diferentes colores, tamaño y forma (bloques lógicos).
Dialogan en base a las preguntas.

¿Qué observan?
¿En qué se parecen algunas figuras?
¿En qué son diferentes?
¿De cuántas maneras creen que podríamos agruparlos?

Se escuchan y registran las respuestas de los estudiantes en tarjetas.

La profesora selecciona dos figuras y pregunta ¿estos dos podrían ir juntos? ¿Por qué? Se selecciona otras figuras (redondo pequeño azul y triangulo pequeño azul)

Descubren que una misma figura puede ser considerad desde distintas características ¿Por qué irían juntas?

Se presenta el propósito del día: "Hoy aprenderemos a cambiar nuestra manera de agrupar cuando cambia la regla."

Dialogamos sobre el propósito para interiorizar lo que debemos lograr, en base a las preguntas:
¿Qué vamos a aprender hoy?
¿Qué tendremos que hacer cuando escuchemos "¡Cambio de regla!"?
¿Podremos seguir usando la regla anterior?
¿Qué tendremos que hacer si nos equivocamos?

Recuerdan las normas de convivencia cuyo cumplimiento ayudaran a lograr el propósito del día.

Participar activamente.
Guardar silencio para escuchar la regla
Cuidar los materiales.

Desarrollo (25 min)

Se organizan en pequeños grupos de 5 estudiantes y reciben un grupo de figuras geométricas (bloques lógicos).

La docente pide agrupar solamente por color, pregunta ¿Cuál es la regla para agrupar? Acompaña el trabajo de los equipos e interviene con las preguntas:
¿Por qué colocaste esta figura aquí?
¿Qué característica estás mirando?
¿Cuál es la regla que estamos usando?

Expresan que agruparon y cómo son en este grupo hay un cuadrado grande, un redondo pequeño y un triángulo grueso, pero todos son de color rojo)

¡Cambio de regla ! Ya no agruparemos por color. Ahora agruparemos por forma. Cuadrado pequeño, cuadrado delgado, cuadrado grande y cuadrado grueso.

Monitorea grupo por grupo y pregunta:
¿Cuál era la regla anterior?
¿Cuál es la nueva regla?
Entonces, ¿En qué debemos fijarnos ahora?

Al observar un error en algún grupo interactúa con preguntas:
¿Cuál es la regla con la que estamos agrupando? ¿Qué debemos mirar ahora?

Ahora agruparemos por tamaño, previamente pregunta:
¿Qué regla debemos dejar?
¿Cuál debemos utilizar ahora?
¿Qué debemos observar antes de mover una figura?

El docente observa si el estudiante logra abandonar el criterio anterior o persevera clasificando por forma.
Escuchan la nueva indicación: Yo diré una regla y ustedes comenzarán a agrupar. Cuando escuchen '¡CAMBIO!', deberán detenerse, escuchar la nueva regla y reorganizar las figuras.
Agrupen por color, al ver que están agrupando ya dos o tres grupos, ¡cambio! Agrupan por forma. Los estudiantes verbalizan lo que están haciendo para agrupar: detenerse, escuchar, recordar la nueva regla y cambiar al reagrupar.
Retroalimenta durante la actividad:

Docente: "Veo que colocaste juntos estos dos bloques. ¿Qué característica miraste?"

Estudiante: "El color."

Docente: "¿Esa es la regla que tenemos ahora?"

Estudiante: "No."

Docente: "¿Cuál es nuestra nueva regla?"

Estudiante: "La forma."

Docente: "Entonces obsérvalos nuevamente. ¿Dónde los colocarías ahora?"

Entonces, ¿qué acciones hemos realizado?

Me detengo, escucho, recuerdo y cambio.

Cierre (10 min)

Se genera un diálogo metacognitivo en base a las preguntas:

¿Cuál fue la primera regla que utilizamos?
¿Qué ocurrió cuando escuchamos "¡Cambio de regla!"?
¿Qué fue más difícil: agrupar o cambiar la manera de agrupar? ¿Por qué?
¿Qué hiciste para no seguir utilizando la regla anterior?
Si te equivocaste, ¿cómo te diste cuenta?
¿Las mismas figuras pudieron organizarse de diferentes maneras? ¿Por qué?

¿Qué acciones hemos realizado? Me detengo, escucho, recuerdo y cambio.

Realizan su autoevaluación con el apoyo de una ficha.
Pude cambiar cuando apareció una nueva regla.
A veces necesité ayuda para cambiar.
Todavía me cuesta dejar la regla anterior.

Materiales

Bloques lógicos de 48 piezas.
Carteles con las palabras: **COLOR – FORMA – TAMAÑO**.

Cartel: **“¡CAMBIO DE REGLA!”**
Tarjetas de autoevaluación
Lista de cotejo.

LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito:

Fortalecer la flexibilidad cognitiva de los estudiantes mediante la clasificación y reclasificación de bloques lógicos, cambiando de manera intencional el criterio de agrupación y explicando cómo modificaron su forma de pensar ante una nueva regla.

Criterios de evaluación

N.º	Criterios	**Sí**	**A veces**	**Todavía no**	**Observaciones / Retroalimentación**
1	Comprende y verbaliza la regla establecida para agrupar los bloques.				
2	Reconoce oportunamente que la regla de agrupación ha cambiado.				
3	Deja de utilizar el criterio anterior y reorganiza los bloques según el nuevo criterio.				
4	Reconoce y corrige su agrupación cuando advierte que utilizó la regla anterior.				
5	Explica cómo reorganizó los bloques lógicos al cambiar la regla				

Escala valorativa

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD Nº 7

"El cangrejo Nicolas"

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: El cangrejo Nicolás

II. Situación significativa

En los juegos que realizamos durante la jornada deportiva, necesitamos recordar rápidamente secuencias para organizarnos mejor (turnos, equipos, movimientos). Sin embargo, a veces olvidamos o confundimos la información.
¿Cómo podríamos entrenar nuestro cerebro para recordar mejor y reorganizar la información?

III. Propósito

Que los estudiantes fortalezcan la memoria de trabajo, siendo capaces de escuchar, retener, manipular y reorganizar información numérica, explicando las estrategias que utilizan para lograrlo.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Se da cuenta de que debe escuchar, retener y transformar la información antes de responder. Mantiene la información en su mente mientras escucha la secuencia completa. Manipula la información recordada (invierte el orden de los números). Aplica estrategias para recordar (repetición mental, visualización, agrupación). Explica qué le ayudó a recordar y reorganizar la información.	Escucha con atención y espera la consigna completa antes de responder. Repite mentalmente o verbaliza estrategias ("lo repetí en mi cabeza", "pensé en el último primero"). Responde correctamente invirtiendo secuencias numéricas (2, 3 o 4 números). Mejora sus respuestas en intentos posteriores. Explica con apoyo qué estrategia utilizó para recordar.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)

- Reciben un saludo afectuoso de parte de la profesora.
- Dialogan en base a las preguntas: ¿Alguna vez te dijeron varias cosas y te olvidaste? ¿Qué haces para no olvidar?
- Realizan movimientos, para ello, observan a la profesora y luego los estudiantes lo realizan:

Primera ronda: una palmada, un salto.

Segunda ronda: salto, gesto de correr y sentarse.

Tercera ronda: dar una vuelta, mover los brazos como si fueran las alas de un ave y dar una palmada.

- Dialogan en base a las preguntas:

¿Es fácil o difícil recordar los movimientos?
¿Qué tienes que hacer en tu mente para lograrlo?
¿Qué hiciste en tu mente para recordar todos los movimientos?

- Escuchan la actividad que realizarán con los números y que necesitarán mucha atención y rapidez mental.

Leen y comentan el propósito de la actividad: "Hoy vamos a escuchar con mucha atención, recordar números en nuestra mente y decirlos al revés. También aprenderemos cómo hacer para no olvidarlos.

¿Qué tenemos que hacer primero para poder recordar los números?
¿Qué haces en tu mente para no olvidarte de los números?
¿Cómo haces para decir los números al revés?
¿Qué te ayudó más para recordar mejor los números?

- Recuerdan las normas de convivencia que apoyan el logro del propósito del día:

✓ Participar activamente
✓ Pedir la palabra levantando el brazo
✓ Guardar silencio para escuchar a la profesora y compañeros.

Desarrollo (25 min)

Escuchan la indicación:

"Escucha o mira con mucha atención los números que te voy a mostrar. Luego, tú debes decirlos al revés, empezando por el último número y terminando por el primero. ¡Vamos a jugar y a pensar rápido!"

"Eco Numérico"

- Di un número en voz alta (por ejemplo, "5").
- Los niños deben repetirlo igual.
- Hazlo con 2 números, luego con 3 números (por ejemplo, "3, 7", luego "2, 9, 4"). El objetivo es que practiquen escuchar y repetir, preparando la memoria de trabajo.

Dialogan alrededor de las preguntas: ¿Qué hiciste? ¿Lo repetiste en tu mente? ¿Te lo imaginaste? ¿Lo dijiste bajito?

Desarrollo (25 min)

Juego Principal: "Números al Revés"

Ronda 1: Secuencias Cortas (2 números)

- Muestra o di dos números (ejemplo: "4, 8") (5,7) (6,8) (7,9).

4	8

- Los niños deben decirlos al revés ("8, 4") etc.

Ronda 2: Secuencias Medias (3 números)

Se muestra los números escritos en tarjetas, y luego se oculta

- Ahora se usa tres números (ejemplo: “2, 5, 7”) (3,5,8) (5,7,9).

2	5	7

- Los niños responden al revés (“7, 5, 2”).

Ronda 3: Secuencias Largas (4 números)

- Observan una tira de cuatro números (ejemplo: “1, 3, 6, 9”) (2,4,6,8) (3,5,7,9) (4,6,8,10).

1	3	6	9

- Responden con los números al revés (“9, 6, 3, 1”).

Dialogan a partir del último cartel de cuatro números, ¿Qué número escuchaste al final? ¿Por cuál debes empezar? ¿qué hiciste para repetir los números al revés?

Lo realizan primero en macro grupo, luego en micro grupo e individualmente.

Cierre y Reflexión (5 minutos)

- Felicita a los niños por su esfuerzo y atención: lo hicieron muy bien
- Pregunta: ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué les gustó más? ¿Qué haces cuando te equivocas? ¿Qué te ayudó a decir los números al revés?
- Si volvieras a jugar ¿Qué harías mejor para no olvidar los números?

Materiales:

- Tarjetas con números y tiras de números.
- Pizarra o papelógrafo
- Plumones de papel y pizarra

LISTA DE COTEJO
Juguemos con los números al revés.

Propósito:

Que los estudiantes fortalezcan la memoria de trabajo, siendo capaces de escuchar, retener, manipular y reorganizar información numérica, explicando las estrategias que utilizan para lograrlo.

N.º	Indicadores	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Se da cuenta de que debe escuchar, retener y transformar la información antes de responder.				
2	Mantiene la información en su mente mientras escucha la secuencia completa.				
3	Manipula la información recordada (invierte el orden de los números).				
4	Aplica estrategias para recordar (repetición mental, visualización, agrupación).				
5	Explica qué le ayudó a recordar y reorganizar la información.				

Escala valorativa:

- **Sí:** Lo logra de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 8

Zapatillas y manos

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: Zapatillas y manos

II. Situación significativa

Los estudiantes participarán en una actividad de observación y atención en el que deberán responder de diferentes maneras según las imágenes que aparezcan. Para lograrlo, necesitarán observar con cuidado, recordar la regla del juego y pensar antes de actuar, evitando responder por impulso. A medida que avance la actividad, descubrirán que no siempre la primera respuesta es la correcta y que detenerse un momento para pensar les permitirá responder adecuadamente.

III. Propósito

Los estudiantes fortalecerán su control inhibitorio al observar atentamente las imágenes, recordar la regla de la actividad, pensar antes de responder y realizar la acción que corresponde en cada situación.

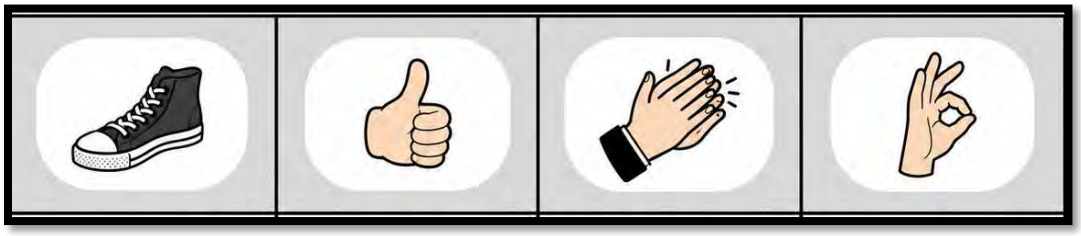
Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Explico cuándo debo hacer la acción y cuándo debo quedarme quieto(a). Observo las imágenes siguiendo el recorrido indicado. Hago la acción que corresponde cuando veo la imagen correcta. Me detengo y no hago la acción cuando la imagen no corresponde. Si me equivoco, pienso y vuelvo a intentarlo. Cuento qué hice para pensar antes de responder.	Aplica la regla de la actividad al responder correctamente ante cada imagen, controlando sus impulsos y explicando cómo pensó antes de actuar.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio **(10 min)**

Reciben el saludo de la profesora.

Observan algunas imágenes, para ello se presenta una tira con dibujos.



Responden a preguntas:

- **¿Qué imágenes observan en esta tira? Nómbralas una por una.**
- ¿Qué tienen en común algunas de estas imágenes y en qué se diferencian?
- Si tuvieran que responder con una acción diferente para cada imagen, ¿qué harían? ¿Por qué?
- ¿Creen que será importante observar con atención antes de responder? ¿Por qué?
- ¿Qué indicarán cada una de estas imágenes?

Escuchan y dialogan sobre el propósito de la actividad de hoy:

Hoy aprenderemos a observar con atención cada imagen, recordar la regla de la actividad y pensar antes de responder para realizar la acción que corresponde.

- Dialogamos a partir del propósito:
- ¿Qué aprenderemos a hacer hoy?
- ¿Por qué será importante observar bien cada imagen antes de responder?
- ¿Qué debemos hacer primero: pensar o responder rápidamente?
- ¿Cómo sabremos que seguimos correctamente la regla de la actividad?

Seleccionan las normas de convivencia que ayudaran al logro del propósito planteado.

- Observo con atención cada imagen antes de responder.
- Pienso antes de realizar la acción que corresponde.
- Respeto la regla de la actividad y espero mi turno para responder.
- Escucho y respeto las respuestas de mis compañeros.

Socializamos los criterios de evaluación:

- Escucho y recuerdo la regla del juego.
- Observo las imágenes una por una siguiendo el recorrido.
- Realizo el gesto o la acción que corresponde según la imagen.
- Me detengo cuando la regla dice que no debo responder.
- Corrijo mi respuesta cuando me doy cuenta de un error.

- Explico cómo hice para pensar antes de actuar.

Desarrollo **(25 min)**

Observan el cartel completo, dialogan con sus compañeros sobre las imágenes y lo que podrían trabajar.

Escucha la regla dela actividad: “Cada vez que veas un dibujo de unas manos aplaudiendo, darás un golpe con los pies. Cuando veas un dibujo de unas zapatillas, darás una palmada. Si ves que aparecen otros gestos con las manos, solamente tienes que copiarlos.”

Responden a preguntar para precisar la regla de la actividad:

- **¿**Qué harás cuando veas unas manos aplaudiendo?
- ¿Qué harás cuando aparezcan unas zapatillas?
- Si aparece otro gesto con las manos, ¿qué tendrás que hacer?
- **¿**Qué debemos hacer antes de responder: pensar en la regla o actuar rápidamente?

Observan lo que modela la docente en voz alta cómo piensa antes de responder.

"Veo unas manos aplaudiendo...

- ✓ primero observo...
- ✓ recuerdo la regla...
- ✓ pienso...
- ✓ ahora doy un golpe con los pies."

Realizan un ensayo con las cuatro imágenes, que al inicio se presentó:
La docente presenta cada imagen de manera individual, permitiendo unos segundos para que los estudiantes observen, recuerden la regla y respondan. Después de cada imagen pregunta qué hicieron para recordar la regla antes de actuar.
Se registra el soporte:

- la asociación manos aplaudiendo → golpe con los pies
- la asociación zapatillas → palmada
- la regla otros gestos → imitar el gesto

Observan el cartel completo y la docente guía el recorrido de las imágenes utilizando un puntero. En la primera ronda, señala las imágenes fila por fila, de izquierda a derecha, para que los estudiantes respondan primero en macrogrupo y luego en microgrupos. En la segunda ronda, modifica el recorrido y señala las imágenes por columnas, de arriba hacia abajo, avanzando de la primera columna hacia la última. Este cambio de organización exige que los estudiantes mantengan la atención, recuerden la regla y controlen sus respuestas durante toda la actividad.
Se interactúa en base a las preguntas:

- ¿Qué imagen apareció?
- ¿Qué decía la regla?
- ¿Qué hiciste muy rápido?

- ¿Qué podrías hacer antes de responder?

Cierre (10 min)

Dialogan sobre la actividad realizada:
¿Qué hemos aprendido?
¿Hemos cumplido el propósito de la actividad?
¿Fue fácil recordar la regla de la actividad?
¿Qué nos ayudó?
¿Cómo se han sentido al realizar esta actividad?
¿Qué hiciste para recordar la regla?
¿En qué momento casi te equivocaste?
¿Qué hiciste para detenerte antes de responder?
¿Qué estrategia usarás la próxima vez?

Materiales

Plumones de pizarra y de papel
Cartel con las figuras
Fichas para cada uno de los estudiantes
Puntero para señalar las imágenes

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Cada vez que veas un dibujo de unas manos aplaudiendo, darás un golpe con los pies. Cuando veas un dibujo de unas zapatillas, darás una palmada. Si ves que aparecen otros gestos con las manos, solamente tienes que copiarlos.

LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito: Los estudiantes fortalecerán su control inhibitorio al observar atentamente las imágenes, recordar la regla de la actividad, pensar antes de responder y realizar la acción que corresponde en cada situación.

N.º	Criterios	**Sí**	**A veces**	**Todavía no**	**Observaciones / Retroalimentación**
1	Explico cuándo debo hacer la acción y cuándo debo quedarme quieto(a).				
2	Observo las imágenes siguiendo el recorrido indicado.				
3	Hago la acción que corresponde cuando veo la imagen correcta.				
4	Me detengo y no hago la acción cuando la imagen no corresponde.				
5	Si me equivoco, pienso y vuelvo a intentarlo.				
6	Cuento qué hice para pensar antes de responder.				

Escala valorativa

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 9

¿Quién pasa primero?

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: ¿Quién pasa primero?

II. **Situación significativa**

Un pastor necesita cruzar un puente acompañado de una oveja, un zorro y un atado de pasto. El puente es angosto y solo pueden cruzar el pastor y uno de ellos a la vez. No puede dejar solos al zorro con la oveja ni a la oveja con el pasto. Reto: ¿Cómo puede lograr que todos crucen el puente sin que ocurra ningún problema?

III. Propósito

Fortalecer la flexibilidad cognitiva al probar diferentes maneras de resolver un reto, cambiando de estrategia cuando una forma de hacerlo no funciona.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Comprende el reto y las condiciones que debe respetar. Propone y prueba una manera de resolver el reto. Prueba otra estrategia cuando reconoce que la anterior no funciona. Explica qué hizo diferente para continuar resolviendo.	Prueba diferentes maneras de pasar el puente, cambia su estrategia cuando una no funciona y explica qué hizo diferente.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)

La docente narra el cuento colocando progresivamente las figuras del pastor, oveja, pasto y zorro.
El cuento es el siguiente:
Una mañana, un pastor regresaba a su comunidad acompañado de su oveja y llevando un atado de pasto para alimentarla.
Mientras caminaba, encontró a un zorro que estaba solo y triste. Al verlo, el pastor sintió pena y decidió llevarlo con él.

Para llegar a su casa tenían que cruzar un puente muy angosto y deteriorado, por el que el pastor podía pasar acompañado solo de uno a la vez.

El pastor miró el puente, observó a sus acompañantes y se quedó pensando: "¿A quién debo hacer cruzar primero? ¿Cómo lograré que todos lleguemos al otro lado sin que ocurra ningún problema?"

Se detiene el relato en el problema: "El pastor se quedó pensando: ¿cómo lograré que todos crucemos el puente sin que ocurra ningún problema?"

Recuperamos las primeras hipótesis. ¿Qué podría hacer el pastor?
¿A quién harías cruzar primero? ¿Por qué?

Se presenta el propósito en un cartel: "Hoy aprenderemos a buscar otra manera de resolver un reto cuando nuestra primera idea no funciona." Dialogamos en base a preguntas:

¿Qué aprenderemos hoy?
¿Cómo lo haremos?
¿Qué nos ayudará?
Recuerdan las normas de convivencia para realizar un trabajo exitoso:
Pedir la palabra para participar
Escuchar la participación de los compañeros

Desarrollo (25 min)

Cada equipo tiene las siluetas del pastor, atado de pasto, zorro y oveja, junto con una representación del puente y sus dos lados.

Aseguramos las condiciones del reto:

¿Quiénes tienen que cruzar?
¿Cuántos pueden acompañar al pastor?
¿Quiénes no pueden quedarse solos juntos?

Entonces, ahora pensemos cómo podríamos hacerlo. Ensayan sus ideas
Se registra la respuesta de los estudiantes en el pizarrón.
Cada equipo decide libremente a quien hacen pasar primero.
Utilizando las imágenes realizan varios intentos y van verbalizando.
La docente acompaña a través de preguntas: ¿A quién harías cruzar primero? ¿Por qué? - "Probemos tu idea"
Los estudiantes mueven las figuras y pregunta: ¿Quiénes quedaron en este lado?
¿Quiénes están en el otro lado? ¿Quiénes quedaron juntos?
¿Puede quedarse así? ¿Por qué?
¿Funcionó tu idea?

Identifican las acciones que están realizando:

- Conocemos la situación
- Tenemos la primera idea
- Probamos
- Observamos las consecuencias
- Descubrimos si funciona o no
- Se cambia y volvemos a probar.

Entonces, ¿Cómo puede lograr que todos crucen el puente sin que ocurra ningún problema? ¿Siempre quien cruza tiene que quedarse al otro lado o alguien podría regresar?

Se interactúa con cada uno de los grupos.

Precisamos las acciones a partir de lo mencionado antes: pienso, pruebo, compruebo y cambio.

Se realiza con algunos gestos:

PIENSO ---- dedo en la sien.
PRUEBO ---- muevo una figura.
COMPRUEBO ---- observo ambos lados.
CAMBIO ---- busco otra posibilidad.

Se ubica un cartel: "Miren lo que estamos haciendo para resolver este reto."

Cierre (10 min)

Dialogamos en base a las preguntas:

¿Cuál fue tu primera idea?
¿Qué ocurrió cuando la probaste?
¿Qué hiciste cuando descubriste que no funcionaba?
¿Qué cambiaste para probar de otra manera?
Finalmente cerramos con esta pregunta: Si mañana tienes otro reto y tu primera idea no funciona, ¿qué podrías hacer?

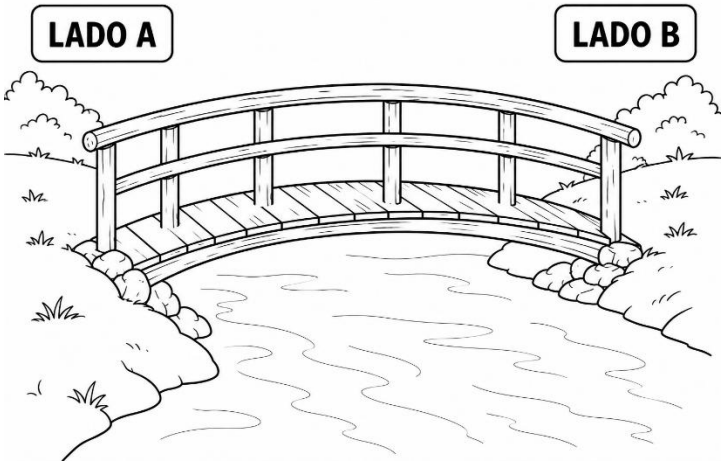
Autoevaluación: Cuando una idea no funcionó, probé otra manera.

😊 Lo hice solo.
😐 Lo hice con ayuda.
😟 Todavía necesito ayuda.

Materiales

Cuento escrito
Figuras de los personales
Equipo multimedia
Tarjetas
Plumones de pizarra

FICHA DE LA ACTIVIDAD



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito:

Fortalecer la flexibilidad cognitiva al probar diferentes maneras de resolver un reto, cambiando de estrategia cuando una forma de hacerlo no funciona.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Comprende el reto y las condiciones que debe respetar.				
2	Propone y prueba una manera de resolver el reto.				
3	Prueba otra estrategia cuando reconoce que la anterior no funciona.				
4	Explica qué hizo diferente para continuar resolviendo.				

Escala valorativa

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 10

"Memoria de las cartas"

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: Memoria de las cartas

II. Situación significativa

Los estudiantes tienen varias cartas colocadas boca abajo. En cada turno podrán levantar solo dos. Si no forman pareja, deberán volver a voltearlas. Conforme avance el juego aparecerán diferentes cartas en distintos lugares. ¿Qué podemos hacer para recordar las cartas que vimos y dónde estaban para encontrar sus parejas?

III. Propósito

Hoy aprenderemos a recordar qué carta vimos y dónde estaba, para usar esa información y encontrar su pareja. También explicaremos qué hicimos para recordarla.

Competencia	**Criterios de evaluación**	**Evidencia de aprendizaje**	**Instrumento**
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Observa atentamente las cartas que se descubren durante el juego. Recuerda la ubicación de una carta observada anteriormente. Utiliza la información que recuerda para decidir qué carta levantar. Explica qué hizo para recordar una carta y su ubicación.	Recuerda una carta observada previamente y su ubicación, utiliza esa información para buscar su pareja y explica qué hizo para recordarla.	Lista de cotejo

V. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)
Los estudiantes se organizan en grupos pequeños de 4 o 5 integrantes.
La docente presenta 4 o 6 cartas diferentes de las que se utilizarán después.
Pregunta:
¿Qué observan?
¿Qué tienen estas cartas?
Luego muestra dos cartas del mismo número:
¿Qué tienen de igual estas dos cartas?

Se establece: “En nuestro juego dos cartas formarán pareja cuando tengan el mismo número.”
Se presenta el propósito del día:
Recuerdan las normas de convivencia para toda actividad:
Desarrollo (25 min)
Reciben un juego de 12 cartas las ponen boca arriba todas.
Se presenta la actividad:
Colocamos las cartas boca abajo. Por turnos, cada estudiante levanta dos cartas. Si las dos tienen el mismo número, forman una pareja y permanecen boca arriba. Si tienen números diferentes, las observa atentamente y vuelve a colocarlas boca abajo en el mismo lugar. Durante el juego debemos recordar qué cartas aparecieron y dónde estaban para utilizar esa información en los siguientes turnos.
Realizamos un diálogo en base a preguntas para comprobar si la actividad quedó clara para los estudiantes:

¿Cuántas cartas podemos levantar en cada turno?

¿Cómo podemos saber si las dos cartas forman una pareja?

Cada equipo se organiza quien dirige el juego, como hacen para iniciar y como registraran lo que están conformando parejas. Nos ponemos de acuerdo en quién empieza y seguimos el turno hacia la derecha.
Inician el juego.
La docente acompaña a cada equipo y formula preguntas que ayuden a los estudiantes a recordar las cartas observadas y su ubicación, evitando indicarles dónde se encuentran las parejas. Precisamos: “Formamos pareja cuando las dos cartas tienen EL MISMO NÚMERO.”
Cuando aparece una carta
1. Identificar: ¿Qué carta apareció?
2. Recuperar: ¿Recuerdas haber visto antes otra con el mismo número?
3. Ubicar: ¿Dónde estaba?
4. Usar la información: Entonces, ¿qué carta vas a levantar?
5. Explicar: Después del intento, ¿Qué te ayudó a recordar dónde estaba?

Cuando el estudiante encuentra una carta que podría relacionar con otra vista anteriormente:
Mira esta carta, ¿recuerdas haber visto otra que pueda formar pareja con ella? ¿Dónde estaba?

Cuando aparecen dos cartas que no forman pareja, antes de ocultarlas, la docente enfatiza:
“Míralas bien. ¿Qué carta es? ¿Dónde está?”

Hacemos consciente la estrategia ¿Qué están haciendo para recordar las cartas?
Se recogen las respuestas.
La docente sistematiza:
MIRO → RECUERDO → UBICO → ELIJO
MIRO: observo bien la carta.
RECUERDO: pienso qué carta apareció antes.
UBICO: recuerdo dónde estaba.
ELIJO: uso ese recuerdo para levantar una carta.

Los estudiantes realizan una segunda ronda con 16 cartas, 8 pares, aplicando conscientemente la estrategia MIRO - RECUERDO - UBICO - ELIJO. La docente observa si utilizan información de cartas vistas anteriormente para decidir qué carta levantar y brinda apoyo mediante preguntas cuando sea necesario.

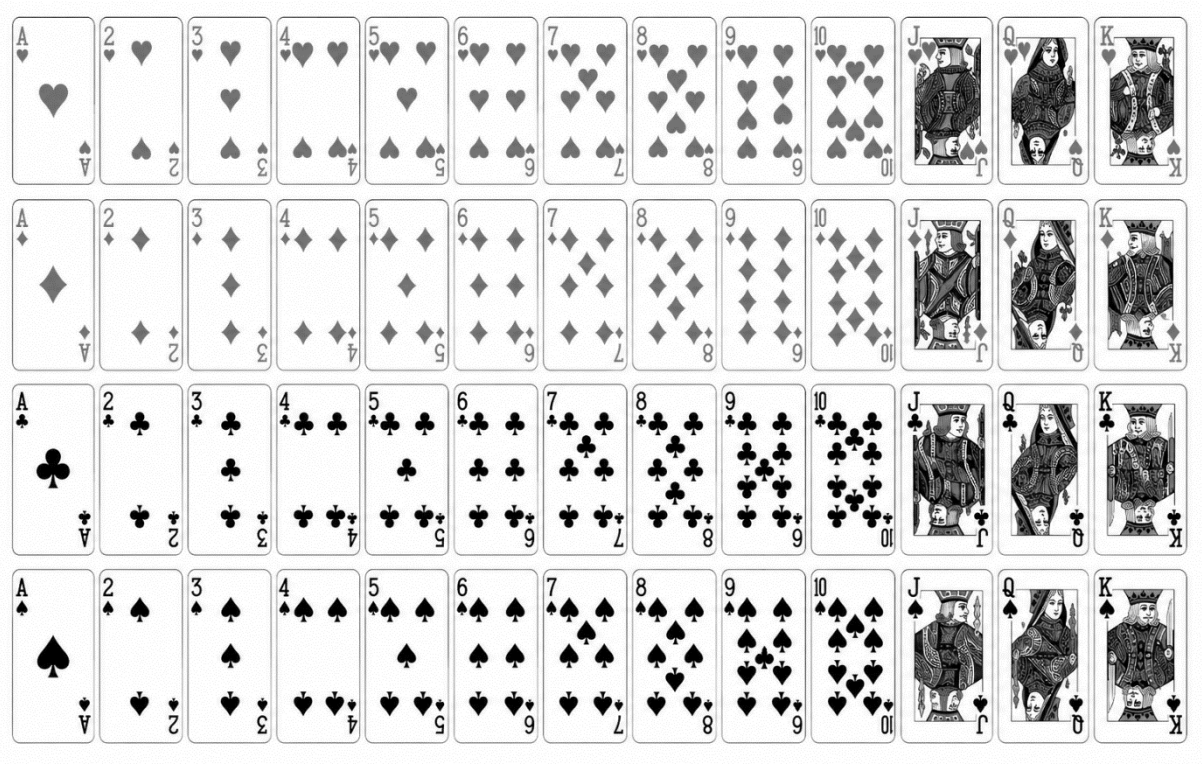
Cierre (10 min)

Dialogamos con soporte de las preguntas:
¿Qué hiciste para recordar dónde estaba una carta?
¿Cuándo olvidaste dónde estaba, ¿qué hiciste?
¿Qué forma de recordar te ayudó más?
¿En qué otra situación podrías utilizar esa manera de recordar?

Materiales

16 cartas por equipo: 8 parejas.
Tarjetas pequeñas de registro.
Cartel: con propósito, preguntas y otros.

FICHA DE LA ACTIVIDAD



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito:

Hoy aprenderemos a recordar qué carta vimos y dónde estaba, para usar esa información y encontrar su pareja. También explicaremos qué hicimos para recordarla.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Observa atentamente las cartas que se descubren durante el juego.				
2	Recuerda la ubicación de una carta observada anteriormente.				
3	Utiliza la información que recuerda para decidir qué carta levantar.				
4	Explica qué hizo para recordar una carta y su ubicación.				

Escala valorativa

- Sí: Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- A veces: Lo logra parcialmente o con apoyo.
- Todavía no: Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 11

“Dando palmadas”

I. **Datos generales**:
Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: Dando palmadas

II. Situación significativa

En las actividades cotidianas del aula, muchos estudiantes responden de manera inmediata ante los estímulos visuales, sin detenerse a analizar si su respuesta corresponde a la consigna. Esta tendencia a actuar impulsivamente puede generar errores durante el aprendizaje. Frente a esta situación, se propone un juego de observación en el que los estudiantes deberán controlar el impulso de responder automáticamente, detenerse, recordar la regla y decidir conscientemente cuándo dar una palmada y cuándo mantener las manos quietas.

III. Propósito

Los estudiantes fortalecerán su control inhibitorio al observar con atención las imágenes, recordar la regla del juego y dar una palmada únicamente cuando aparezca un animal, controlando el impulso de responder ante los objetos.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Comprende y expresa la regla de la actividad. Recorre las imágenes fila por fila. Aplaude al observar la imagen de un animal. Mantiene las manos quietas ante un objeto. Reconoce y corrige su error o dificultad. Explica qué hizo para pensar antes de actuar.	Aplica correctamente la regla durante el recorrido de la ficha de animales y objetos, controlando el impulso de responder ante los objetos. Explica la estrategia que utilizó para pensar antes de actuar.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)
Recordamos las actividades que hemos ido trabajando, en base a preguntas:

- ¿Qué juegos realizamos en las clases anteriores?
- ¿En cuáles tuvimos que pensar antes de responder?
- ¿Qué hacíamos cuando cambiaban las reglas?
- ¿Por qué era importante esperar antes de actuar?

Leen el propósito de la actividad: “Hoy realizaremos una actividad en el que tendremos que observar con mucha atención. Algunas imágenes pueden hacernos querer responder rápidamente, pero aprenderemos a detenernos, pensar y actuar según la regla”.

Reflexionan a partir del propósito de la actividad:

- ¿Qué podría pasar si respondemos sin mirar bien?
- ¿Qué podemos hacer para no equivocarnos?
- ¿Será mejor responder muy rápido o pensar primero?

Se registra en la pizarra la respuesta de los estudiantes: como “mirar bien”, “esperar”, “recordar la regla” y “pensar primero”.

Conocen los criterios con los que se evaluará:

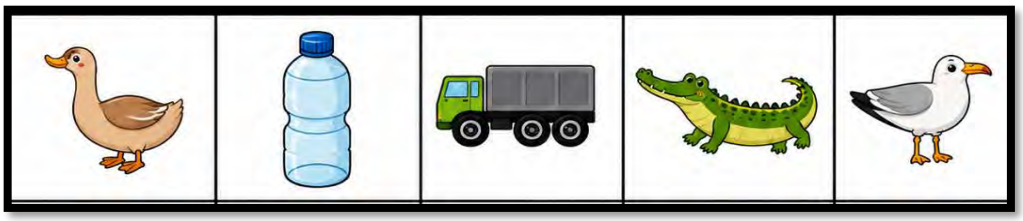
- Explico cuándo debo dar una palmada y cuándo debo mantener mis manos quietas.
- Observo las imágenes siguiendo el recorrido, fila por fila.
- Doy una palmada solamente cuando veo un animal.
- Mantengo mis manos quietas cuando veo un objeto.
- Si me equivoco, escucho las preguntas, pienso y vuelvo a intentarlo.
- Cuento qué hice para pensar antes de responder.

Recuerdan las normas de convivencia que ayudarán a lograr el propósito del día.

- Guardar silencio para trabajar.
- Prestar atención
- Escuchar la regla de la actividad
- Preguntar si tenemos dificultades o dudas.

Desarrollo (25)

Observan el cartel con las figuras, indican el nombre.



Escuchan la regla de la actividad: Ahora observarán varias imágenes. Las revisaremos fila por fila, de izquierda a derecha. Cada vez que vean un animal, darán una palmada. Si ven un objeto, no deberán dar ninguna palmada. Recuerden pensar antes de actuar.

Escuchan las reglas de la actividad con soporte de gestos:

1. Señala sus ojos: miro;
2. Coloca un dedo en la sien: pienso;

3. Muestra las manos: respondo.

MIRO	PIENSO	RESPONDO

Dialogamos en base a las preguntas para interiorizar la regla:

- ¿Qué haremos cuando veamos un animal?
- ¿Qué haremos si aparece un objeto, como una bicicleta o una pelota?
- ¿Cómo vamos a observar las imágenes: ¿al azar o fila por fila, de izquierda a derecha?
- Antes de dar una palmada, ¿qué debemos hacer primero: pensar o responder rápidamente?

Se va descubriendo fila por fila el cartel, para que los estudiantes en macro grupo vayan ensayando.

Si alguien da palmada al observar un objeto, se interviene inmediatamente a través de preguntas:

- ¿Qué imagen apareció: un animal o un objeto?
- ¿Qué decía la regla cuando aparecía un objeto?
- ¿Qué te hizo dar la palmada tan rápido?
- ¿Qué harás la próxima vez para recordar la regla antes de responder?

Como ya descubrieron todas las figuras, realizan la actividad columna por columna siempre de izquierda a derecha (de arriba hacia abajo)

Realizan el recorrido con ayuda del docente que dirige con un puntero la secuencia de las imágenes. Después de cada dos o tres imágenes realiza pequeñas pausas para favorecer la reflexión.

- ¿Qué imagen acabamos de observar?
- ¿Era un animal o un objeto?
- ¿Por qué algunos dieron una palmada?
- ¿Qué les ayudó a recordar la regla?

Realizan un nuevo recorrido con la misma ficha un poco rápido “Ahora realizaremos nuevamente el recorrido. La regla no cambia. Lo importante no es responder rápido, sino responder correctamente.”

Cierre (10 min)

Cómo actividad de cierre se les pide que encierren en un círculo a todos los animales que ubican.

Dialogan en macro grupo en función de las preguntas:

- ¿Les gustó lo que realizado?
- ¿Será útil esta actividad en nuestra vida diaria?
- ¿Qué hiciste para no equivocarte?
- ¿En qué momento sintieron ganas de aplaudir, aunque no correspondía?
- ¿Qué hicieron para controlar sus manos?
- ¿Qué estrategia les ayudó más: ¿mirar con atención, repetir la regla o esperar?
- Si volviéramos a jugar, ¿qué harían mejor?

Autoevaluación: se presenta un cartel con tres expresiones

Materiales:

Cartel grande con las imágenes

Puntero para señalar las imágenes

Papelote blanco

Plumones de pizarra y de papel.

Fichas con las imágenes para cada estudiante.

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Pienso antes de aplaudir.

LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito:

Los estudiantes fortalecerán su control inhibitorio al observar con atención las imágenes, recordar la regla del juego y dar una palmada únicamente cuando aparezca un animal, controlando el impulso de responder ante los objetos.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Comprende y expresa la regla de la actividad.				
2	Recorre las imágenes fila por fila.				
3	Aplaude al observar la imagen de un animal.				
4	Mantiene las manos quietas ante un objeto.				
5	Reconoce y corrige su error o dificultad.				
6	Explica qué hizo para pensar antes de actuar.				

Escala valorativa

- Sí: Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- A veces: Lo logra parcialmente o con apoyo.
- Todavía no: Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 12

"El triángulo mágico"

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: El triángulo mágico.

II. Situación significativa

Diez tapas están colocadas formando un triángulo cuya punta mira hacia arriba. El reto consiste en lograr que la punta del triángulo mire hacia abajo moviendo solamente tres tapas, sin aumentar ni quitar ninguna. ¿Cómo podemos lograrlo?

III. Propósito

Fortalecer la flexibilidad cognitiva al probar diferentes maneras de resolver un reto, cambiando de estrategia cuando una forma de hacerlo no funciona.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Comprende el reto y las condiciones que debe respetar. Propone y prueba una manera de resolver el reto. Cambia de estrategia cuando reconoce que su primer intento no funciona. Explica qué cambió en su manera de resolver el reto.	Prueba diferentes maneras de transformar el triángulo, cambia su estrategia cuando un intento no funciona y explica qué hizo diferente.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)
Forman figuras de manera espontánea con las tapas de botellas y la presentan, en base a las preguntas:

¿Qué han formado? ¿Cuántas chapas han utilizado? ¿Podrían formar otra figura con las mismas tapas?

Se presenta el propósito: "Hoy aprenderemos a buscar otra manera de resolver un reto cuando la primera idea no funciona."

Reflexionan sobre el propósito para interiorizar en base a las preguntas:
¿Qué aprenderemos hoy?
¿Qué podemos hacer si nuestra primera idea no funciona?
Recuerdan las normas de convivencia

Desarrollo (25 min)

Observan la imagen de un triángulo formado por bolitas o canicas.
Describen la imagen en base a las preguntas:
¿Qué observan en la imagen?
¿Cómo están colocadas las pelotas?
¿Podríamos colocarlas de otra manera? ¿Cómo?
¿Qué pasaría si cambiamos la forma de ordenarlas?
¿Hacia dónde mira la punta del triángulo?
¿Creen que podríamos hacer que mire hacia otro lado usando las mismas piezas?

Arman la figura con las tapas de botellas, realizan algunas acciones básicas como contar de fila en fila, el total, describir la tapita, etc. ¿Cuántas tapas tenemos? ¿Hacia dónde apunta nuestro triángulo?

Se propone la actividad: "Nuestro triángulo tiene la punta hacia arriba. El desafío consiste en conseguir que la punta mire hacia abajo moviendo solamente TRES tapas."

Identifican las condiciones básicas para realizar la actividad:
1. Usar las mismas 10 tapas.
2. Mover solamente 3.
3. Al terminar debe seguir siendo un triángulo.

Se asegura que los estudiantes hayan comprendido la actividad en base a las preguntas:
¿Qué tenemos que lograr?
¿Cuántas tapas podemos mover?
¿Podemos quitar alguna tapa?
Realizan varios intentos y se acompaña a través de las preguntas:
¿Qué pasó con tu idea?
¿La punta ya mira hacia abajo?
¿Cumpliste las tres condiciones?
Se repregunta:
¿Qué podrías cambiar de tu primera idea?
¿Necesitas mover las mismas tapas o podrías probar con otras?
¿Qué partes del triángulo podrían quedarse dónde están?
¿Qué ocurriría si miras el triángulo desde otra posición?
¿Hay otra manera que todavía no hayas probado?

Identifican las acciones a realizar: pruebo, observo, cambio y vuelvo a probar.

Comparten estrategia por grupos: ¿Qué hizo primero este grupo?
¿Qué hizo diferente el otro?

En el caso que ningún estudiante o equipo logre el reto, la docente interviene indicando "Observen con atención: ¿de que qué parte de la figura se debe mover primero? ¿será necesario mover muchas tapas del centro o algunas podrían quedarse exactamente dónde están?"

Cierre (10 min)

Dialogamos de manera reflexiva en base a las preguntas:

¿Cuál fue tu primera idea para resolver el reto?
¿Qué hiciste cuando esa idea no funcionó?
¿Qué cambiaste para probar de otra manera?
¿Qué aprendiste hoy sobre buscar otras formas de resolver un problema?

Socializamos la estrategia: pruebo, observo, cambio y vuelvo a probar.

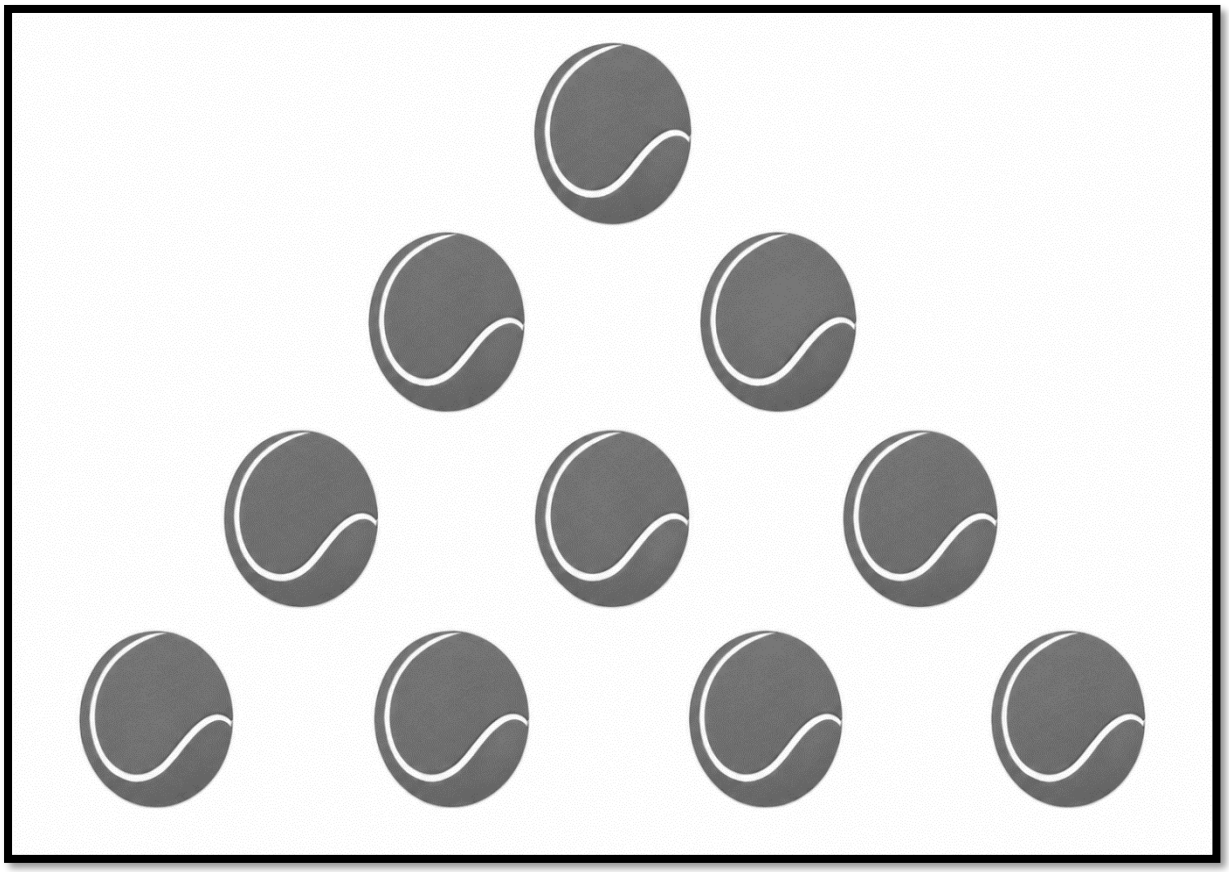
Lee un mensaje relacionado a la actividad. "Hoy aprendimos que, cuando una manera no funciona, podemos detenernos, mirar nuevamente y probar otra forma de resolver el reto."

Como parte de la autoevaluación: Cuando una idea no funcionó, probé otra manera.

Sí pude
A veces / con ayuda
Todavía me cuesta

Materiales
Tapas de botellas
Plumones de papel y pizarra
Lápiz
Equipo multimedia
Papelote con la imagen del triángulo
Carteles con preguntas para reflexionar

FICHA DE LA ACTIVIDAD



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Propósito: Fortalecer la flexibilidad cognitiva al probar diferentes maneras de resolver un reto, cambiando de estrategia cuando una forma de hacerlo no funciona.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Comprende el reto y las condiciones que debe respetar.				
2	Propone y prueba una estrategia para resolver el reto.				
3	Cambia de estrategia cuando reconoce que su primer intento no funciona.				
4	Explica qué cambió en su manera de resolver el reto.				

Escala valorativa

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N° 13

Buscando el símbolo perdido

I. Datos generales:

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos
Actividad: Buscando el símbolo perdido

II. Planteamiento de la situación

En las actividades escolares, los estudiantes necesitan recordar información mientras realizan diferentes tareas, como leer, escribir, resolver problemas o seguir instrucciones. Sin embargo, algunos presentan dificultad para mantener activa la información necesaria durante el desarrollo de una actividad, por lo que olvidan rápidamente las consignas o requieren observar constantemente el modelo. Frente a esta situación, los estudiantes participarán en el desafío "Buscando el símbolo perdido", en el que deberán recordar las asociaciones entre figuras y símbolos, mantenerlas activas en su mente y utilizarlas para completar correctamente la ficha, fortaleciendo así la memoria de trabajo mediante estrategias de observación, recuperación y verificación.

III. Propósito

Fortalecer la memoria de trabajo mediante una actividad de asociación y recuperación de información, en la que los estudiantes mantengan temporalmente las relaciones entre figuras y símbolos, las recuperen durante el desarrollo de la tarea y utilicen estrategias personales para completar correctamente la ficha y revisar sus respuestas.

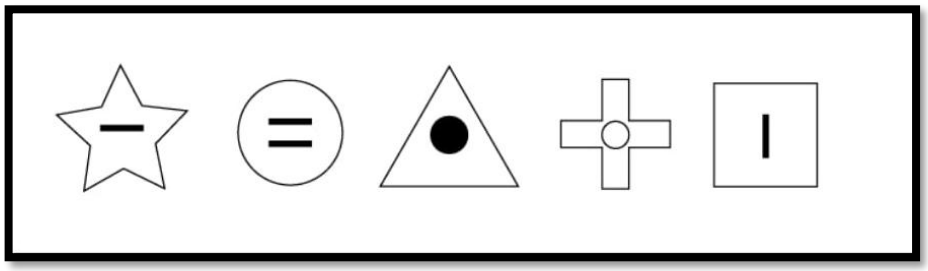
Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma: Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño.	Recuerda las asociaciones figura - símbolo. Mantiene activa la información mientras trabaja. Utiliza estrategias para recordar. Verifica sus respuestas antes de concluir. Explica cómo recordó la información.	Completa correctamente la ficha utilizando la clave y explica la estrategia empleada para recordar las asociaciones.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 min)

La docente recibe a los estudiantes con alegría y con entusiasmo, indicándoles, que hoy también será un día divertido donde tendremos que recordar bastante. ¿Creen que nuestro cerebro puede recordar muchas cosas al mismo tiempo?

Observan la parte superior de la ficha con las cinco asociaciones.



¿Qué observan?

¿Todas las figuras tienen el mismo símbolo?

Sin señalar la imagen, ¿quién puede decir qué símbolo tiene la estrella? ¿Y qué símbolo tiene el triángulo?

Si yo nombro una figura, ustedes dirán el símbolo que le corresponde. ¿Qué símbolo tiene el cuadrado? ¿Y cuál tiene la cruz? ¿Cómo lo recordaron?

Se retira el cartel de las figuras con los signos y se pregunta ¿podrían decir qué símbolo corresponde al círculo, al triángulo y a la estrella, en ese mismo orden?

¿Qué creen que hará su cerebro para recordar todas estas parejas cuando ya no podamos mirar la tarjeta? ¿Qué estrategia usarán para no olvidarlas mientras trabajan?

¿Cuál fue la primera pareja que vino a su mente? ¿Por qué creen que la recordaron primero?

Dialogan y reflexionan a partir del propósito de la actividad el cual se presenta en un cartel:

"Hoy aprenderemos a recordar las claves de las figuras mientras buscamos el símbolo perdido, utilizando nuestra memoria de trabajo para pensar antes de escribir."

Conocen los criterios de evaluación, indicando. Hoy aprenderemos si:

✓ Recuerdo las parejas de figuras y símbolos.

✓ Busco el símbolo correcto.

✓ Reviso antes de escribir.

✓ Explico cómo hice para recordar.

Recuerdan las normas de convivencia que ayudaran al logro del propósito del día, recurren al cartel que tienen en el aula y algunas incrementan según el propósito:

Guardamos silencio

Levantamos el brazo para pedir la palabra y participar

Escuchamos a los compañeros cuando explican

Desarrollo (25 min)

Observan la ficha completa proyectada en el pizarrón por un breve tiempo.

¿Qué figura recuerdan primero?

¿Qué figura recuerdan al final?

Responden a la pregunta ¿Qué figura es? ¿Qué signo le corresponde? Brindando suficiente tiempo para que recuerden y comuniquen.

Vuelven a responder ¿Qué hiciste para responder? ¿Cómo te diste cuenta del signo que le correspondía al triangulo?

¿Qué hicieron para no olvidarlas?

Escuchan a la profesora "vi que primero miraste la figura y después recordaste la clave" ¿es así?

Cada estudiante recibe la ficha y doblan para atrás la parte de la clave.

Inician a escribir los signos en todas las figuras.

Son acompañados por el docente, quien recorre por los grupos de trabajo. Interactúa en base a las preguntas ¿qué figura es? ¿Qué símbolo le corresponde? Recuerda la clave, ¿esta figura dónde se ubicaba? ¿qué signo estaba dentro de la figura? ¿Qué figura estaba a lado? ¿Qué podrías hacer para recordar?

Contrastan lo trabajado con la clave, indican cuantos aciertos tuvieron.

Dialogan en base a las preguntas:

¿Qué hicieron para recordar los símbolos?

¿Quién encontró una forma para recordar rápido?

Se da suficiente tiempo para que los estudiantes presenten la estrategia que utilizaron para encontrar los símbolos.

¿Qué nos ayudó bastante?

¿Quieres comprobar tu respuesta?

Comparan lo que hicieron con la clave para ello desdoblan la parte superior de la ficha.

Cierre (10 min)

Dialogamos en base a las preguntas para reflexionar sobre la actividad realizada:

¿Qué aprendimos hoy?

¿Qué hizo nuestro cerebro durante la actividad?

¿Qué fue lo más difícil?

¿Qué estrategia ayudó más a recordar?

Si mañana hacemos otra ficha parecida...

¿qué harías diferente?

¿Dónde más utilizamos esta estrategia fuera del colegio?

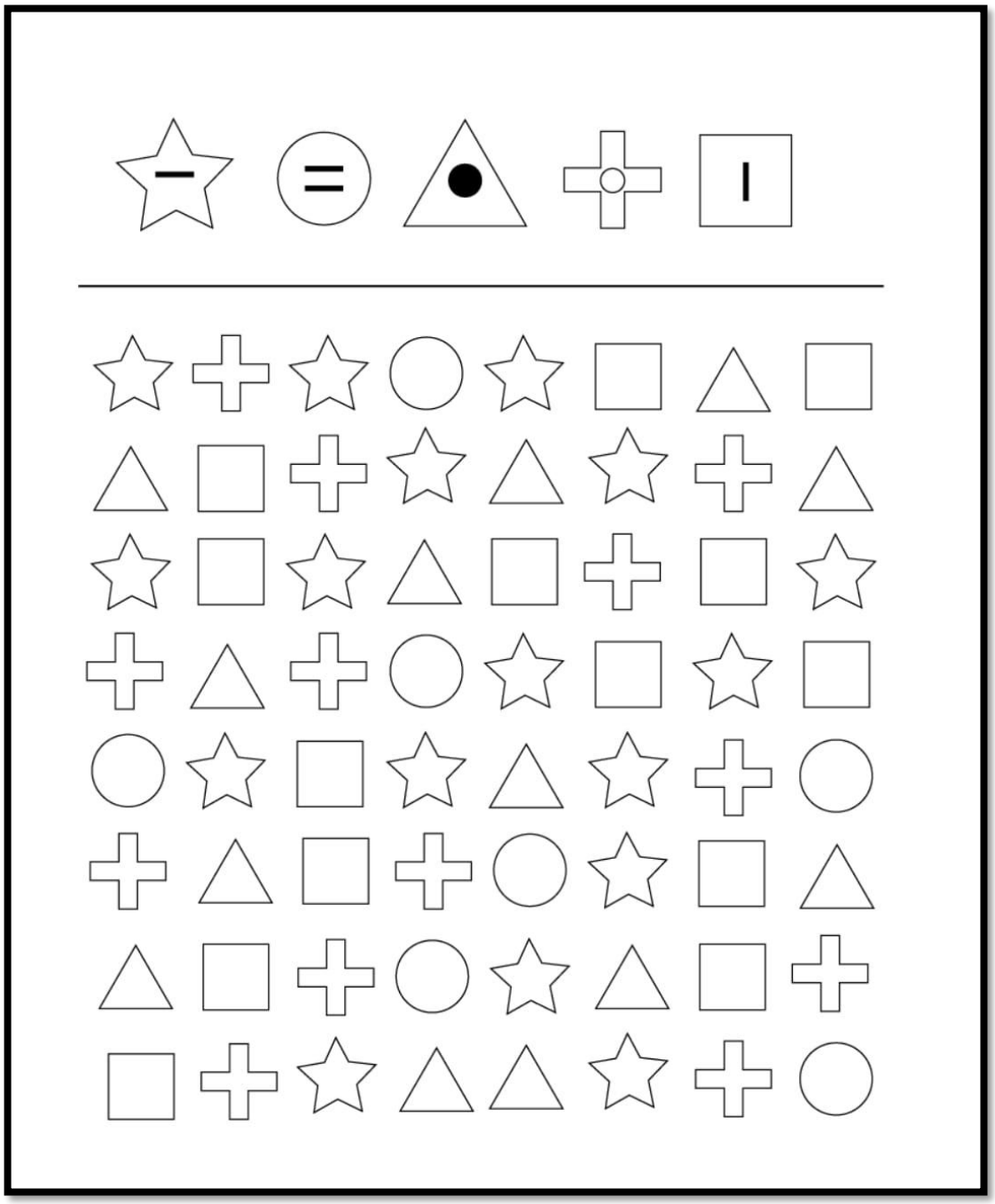
Finalmente, se socializa indicando que: “"Hoy observé que la mayoría comenzó mirando muchas veces la clave; sin embargo, poco a poco fueron recordando las parejas antes de volver a observar. Eso demuestra que su memoria de trabajo empezó a fortalecerse. Algunos descubrieron que repetir mentalmente las asociaciones y revisar antes de escribir les ayudó a encontrar el símbolo correcto, otros vi que escribían varias veces los símbolos, algunos repetían despacio el nombre de los signos. En la siguiente actividad seguiremos practicando esas estrategias para recordar durante más tiempo sin depender tanto del modelo.” ¿Les gustó esta actividad?

Materiales

Tarjeta con la clave ampliada.
Papelote para registrar estrategias.
Adhesivos para reconocer estrategias de memoria.
Lista de cotejo del docente.
Equipo multimedia

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Buscando el símbolo perdido



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni

Grado y sección: 1.º

Duración: 45 minutos

Propósito: Fortalecer la memoria de trabajo mediante una actividad de asociación y recuperación de información, en la que los estudiantes mantengan temporalmente las relaciones entre figuras y símbolos, las recuperen durante el desarrollo de la tarea y utilicen estrategias personales para completar correctamente la ficha y revisar sus respuestas.

N.º	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones/ Retroalimentación
1	Observa atentamente la clave antes de iniciar la actividad.				
2	Recuerda las asociaciones entre figuras y símbolos sin depender constantemente del modelo.				
3	Completa correctamente los símbolos correspondientes a las figuras.				
4	Revisa sus respuestas antes de concluir la actividad.				
5	Utiliza una estrategia para recordar las asociaciones (repetir, imaginar, relacionar, agrupar, etc.).				
6	Explica cómo hizo para recordar la información durante la actividad.				

Escala **valorativa**

- **Sí:** Logra el indicador de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N.° 14

"SOL Y LUNA"

I. Datos generales

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni

Grado y sección: 1.º de Educación Primaria

Duración: 45 minutos

II. Situación significativa

En la escuela y en casa, muchas veces respondemos o hablamos rápidamente sin pensar. Hoy realizaremos un juego en el que tendremos que detenernos, pensar y responder solo lo que indica la consigna. Así aprenderemos a controlar nuestros impulsos mientras nos divertimos.

III. Propósito de aprendizaje

Que los estudiantes fortalezcan el control inhibitorio al inhibir respuestas automáticas y responder únicamente de acuerdo con la consigna establecida durante el juego "Sol y Luna", reflexionando sobre las estrategias que utilizaron para controlar sus respuestas.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia de aprendizaje	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso.	Escucha atentamente las consignas antes de iniciar la actividad. Responde correctamente según la regla de la actividad. Controla el impulso de responder automáticamente. Mantiene la atención durante toda la actividad. Reconoce sus errores y mejora en la segunda ronda.	Participa en la actividad respetando las consignas y controlando sus respuestas durante las dos actividades centrales.	Lista de cotejo

IV. Secuencia de actividades

Inicio (10 minutos)

La docente saluda afectuosamente a los estudiantes. Realiza una breve dinámica para activar la atención.

Observan las imágenes.

Dialogan en base a las preguntas:

- ¿Qué observan en estas imágenes?
- ¿Qué aparece durante el día?
- ¿Qué aparece durante la noche?
- ¿Será fácil o difícil decir algo diferente de lo que estamos mirando?

Conocen el propósito de la actividad: "Hoy aprenderemos a controlar nuestras respuestas para responder solamente lo que indica la consigna y reflexionaremos mediante preguntas"

Dialogan en base a las preguntas:

¿Qué vamos a aprender a hacer hoy con nuestras respuestas? ¿Qué tendremos que hacer antes de responder?

Cuando observemos la imagen, ¿debemos responder lo primero que se nos ocurre o lo que la consigna nos pide?

Si nos equivocamos, ¿qué vamos a hacer: quedarnos callados o pensar con ayuda de las preguntas de la profesora?

¿Para qué nos sirve, en nuestra vida diaria, aprender a controlar lo que respondemos?

Conocen los criterios de evaluación, se presenta en un cartel:

- Escucho con atención.
- Respondo lo que pide la consigna.
- Controlo mis ganas de responder rápido.
- Me mantengo concentrado durante toda la actividad.
- Me doy cuenta de mis errores y mejoro en la segunda actividad.

Desarrollo (25 minutos)

Primera actividad: observan la ficha sol y Luna 1
Escuchan la consigna: Cada vez que veas un dibujo del sol dirás "Luna"; cuando veas una luna dirás "Sol".
Realizan dos o tres ensayos en macro grupo. Desarrollan toda la ficha siguiendo la regla de manera individual.

Durante la actividad la docente observa:

- si detienen la respuesta antes de hablar
- si controlan el impulso de decir el nombre correcto de la imagen
- si mantienen la atención durante toda la secuencia

Interactúan en base a las preguntas:

- ¿En qué parte fue más difícil?
- ¿Qué hiciste para no equivocarte?

Se reconoce el esfuerzo de quienes lograron detenerse antes de responder.
Segunda actividad

- Reciben la Ficha Sol y Luna 2.
- Escuchan las reglas de la actividad.
- Cuando aparece un SOL, dirán "LUNA".

Si aparece la LUNA, NO dirán absolutamente nada. Permanecerán en silencio.
Realiza algunos ejemplos con participación de los estudiantes para verificar la comprensión de la nueva regla.
Los estudiantes desarrollan toda la ficha.
Durante la actividad la docente observa especialmente si logran:

- controlar el impulso de hablar;
- esperar antes de responder;
- mantener la concentración.

Cuando algún estudiante responde automáticamente, la docente brinda retroalimentación inmediata: ¿qué debes hacer? ¿Qué regla debías recordar antes de responder? ¿Qué hiciste en la actividad anterior para controlar tu respuesta?

> "Piensa primero… recuerda la regla antes de responder."

Finalmente, observan nuevamente ambas fichas en macrogrupo y resuelven algunos ejemplos para comprobar si aplican correctamente las reglas después de la retroalimentación recibida.

Cierre (10 minutos)

Se dialoga con los estudiantes mediante preguntas sencillas:

- ¿Qué fue lo más fácil?
- ¿Qué fue lo más difícil?
- ¿Qué hiciste primero antes de responder?
- ¿Te ayudó pensar antes de hablar?
- ¿Cómo supiste que no debías responder rápido?

La docente felicita el esfuerzo realizado y destaca que controlar los impulsos también ayuda a aprender mejor en todas las áreas.

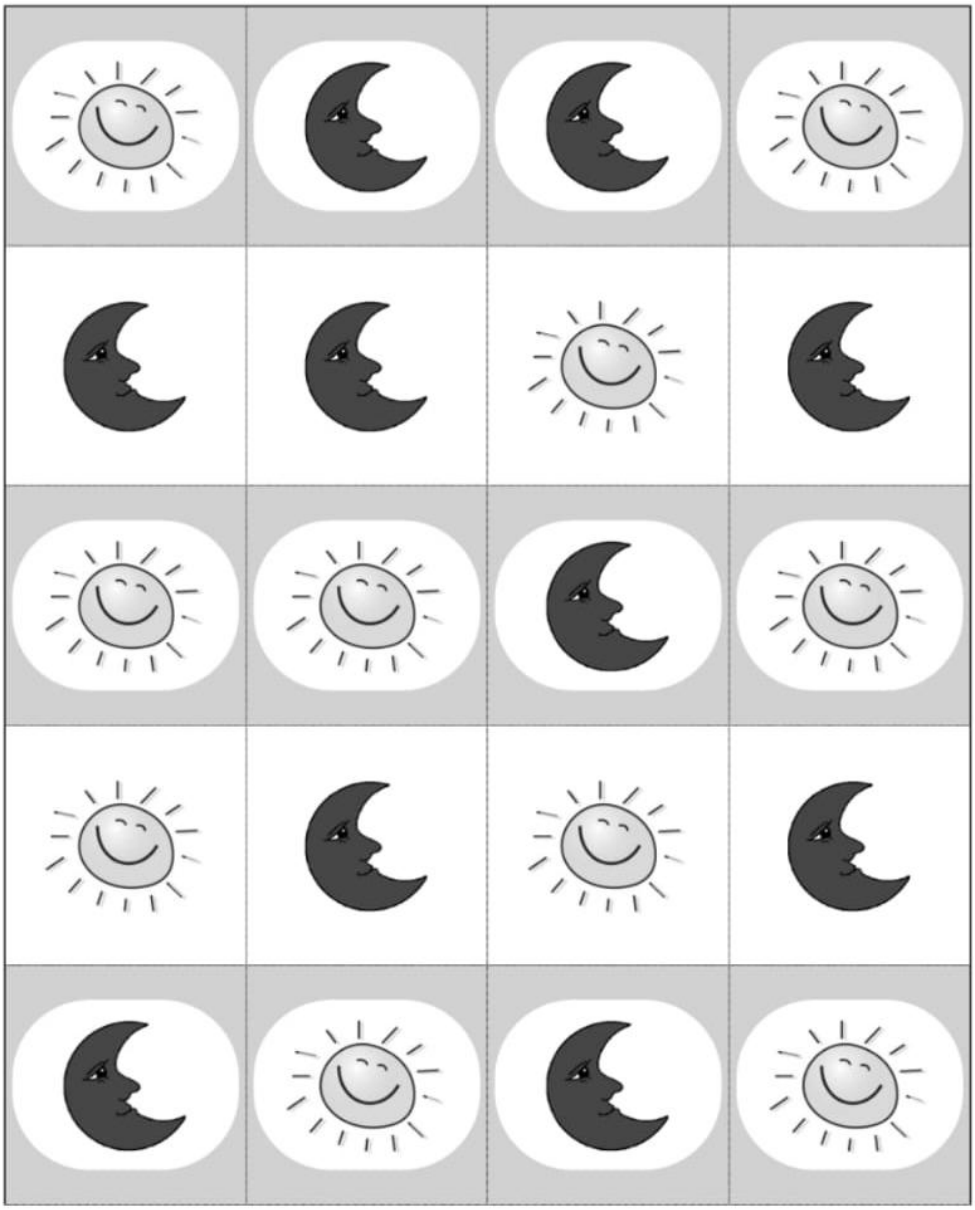
Materiales

- Ficha "Sol y Luna 1".
- Ficha "Sol y Luna 2".
- Lápiz.
- Colores.

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Actividad: Sol y Luna

Observa detenidamente. Cada vez que vean un dibujo del sol, dirán luna, y cuando vea una luna dirán “sol”



LISTA DE COTEJO

Institución Educativa: “Luis Vallejos Santoni”
Grado y sección: 1.º
Duración: 45 minutos

Propósito: Que los estudiantes fortalezcan el control inhibitorio al inhibir respuestas automáticas y responder únicamente de acuerdo con la consigna establecida durante el juego "Sol y Luna", reflexionando sobre las estrategias que utilizaron para controlar sus respuestas.

N.°	Criterios	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones/ Retroalimentación
1	Escucha atentamente las indicaciones antes de iniciar el juego.				
2	Comprende la consigna y participa con interés.				
3	Responde correctamente según la primera consigna (dice "Luna" cuando observa un sol y dice "Sol" cuando observa una luna).				
4	Responde correctamente según la segunda consigna (dice "Luna" cuando observa un sol y permanece en silencio cuando observa una luna).				
5	Controla el impulso de responder automáticamente y corrige sus errores durante la actividad.				
6	Mantiene la atención y participa con entusiasmo durante toda la actividad.				

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD N.° 15

"Figuras Geométricas y movimientos"

I. Datos generales

Institución Educativa: Luis Vallejos Santoni

Grado: 1.º de primaria

Duración: 45 minutos

Función ejecutiva predominante: Flexibilidad cognitiva

II. Situación significativa

En las actividades de juego y recreación, los estudiantes suelen responder correctamente cuando las reglas permanecen iguales; sin embargo, cuando estas cambian, muchos continúan realizando la acción anterior porque les resulta difícil modificar rápidamente su forma de pensar y actuar. Por ello, se plantea el siguiente desafío: ¿Cómo podemos cambiar rápidamente nuestras acciones cuando las reglas del juego cambian?

III. Propósito

Hoy aprenderemos a responder de una manera diferente cuando cambien las reglas del juego. Primero escucharemos, luego pensaremos y después actuaremos. Al final diremos cómo lo logramos.

Competencia	Criterios de evaluación	Evidencia	Instrumento
Gestiona su aprendizaje de manera autónoma. Define metas de aprendizaje. Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas. Monitorea y ajusta su desempeño durante el proceso de aprendizaje.	Reconoce con apoyo la regla del juego antes de iniciar la actividad. Escucha la consigna antes de responder. Cambia correctamente su respuesta cuando se modifica la regla. Revisa su desempeño e identifica si respondió según la nueva consigna. Explica de manera sencilla cómo logró cambiar su respuesta.	Explica qué debe hacer antes de iniciar el juego. Ejecuta el movimiento correspondiente según la nueva regla. Corrige su respuesta cuando la regla cambia. Verbaliza la estrategia que utilizó para recordar la nueva consigna.	Lista de cotejo

IV. Secuencia didáctica

Inicio

Reciben el saludo de la docente, quien los invita a imaginar una situación.

"Niños, cerremos nuestros ojos por unos segundos. Imaginemos que estamos en un parque de recreación donde un amigo nos propone un juego muy divertido. Para jugar tendremos que escuchar con mucha atención porque las reglas cambiarán y nuestro reto será cambiar nuestras respuestas rápidamente."

Participan respondiendo de manera espontánea las preguntas:

¿Alguna vez participaron en un juego donde cambiaron las reglas?

¿Qué hicieron cuando las reglas cambiaron?

¿Fue fácil o difícil cambiar? ¿Por qué?

Escuchan y dialogan sobre el propósito del día.

Hoy aprenderemos a responder de una manera diferente cuando cambien las reglas del juego. Primero escucharemos, luego pensaremos y después actuaremos. Al final diremos cómo lo logramos.

Interiorizan el propósito respondiendo a las preguntas:

¿Qué haremos hoy?

¿Qué tendremos que hacer cuando cambien las reglas?

¿Será importante escuchar antes de movernos? ¿Por qué?

¿En qué situaciones de la vida necesitamos cambiar lo que hacemos?

Recuerdan las normas de convivencia que ayudarán a lograr el propósito.

✓ Escuchamos toda la consigna antes de actuar.

✓ Pensamos antes de movernos.

✓ Esperamos nuestro turno.

✓ Respetamos la participación de nuestros compañeros.

Escuchan los criterios con los que serán evaluados mediante la pregunta:

¿Qué tenemos que hacer para que el juego nos salga bien?

- Digo cuál es la regla del juego antes de empezar.
- Escucho toda la indicación antes de responder.
- Cambio mi respuesta cuando cambia la regla.
- Reviso si hice lo que dice la nueva regla.
- Cuento cómo logré cambiar mi respuesta

Desarrollo

Observan los carteles con las figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo y rombo, se muestra de uno en uno los carteles donde están las figuras antes mencionadas.

Dialogan respondiendo a las preguntas:

¿Qué figuras observan?

¿Cómo se llaman?

¿En qué se parecen?

¿En qué se diferencian?

Escuchan atentamente la primera consigna del juego:

Cuando diga círculo, ustedes hacen un corazón con las manos.

Cuando diga cuadrado, ustedes se mueven como que estarían vibrando.

Cuando diga triángulo, ustedes dicen ¡Me siento bien!

Cuando diga rombo, ustedes realizan el movimiento del tren diciendo “Chucu,chuco”

"Escuchen primero. Todavía no respondan. Primero piensen y después actúen."

Participan en la primera ronda siguiendo las reglas.

Desarrollan la actividad primero en macrogrupo, luego en microgrupos y finalmente de manera individual (con soporte de las imágenes).

Dialogan durante la actividad respondiendo:

¿Qué tuviste que hacer antes de responder?

¿Pensaste primero o te moviste rápidamente?

¿Qué figura recuerdas con mayor facilidad?

¿Será posible realizar otros cambios?

Escuchan la nueva indicación de la docente.

"¡Atención! Nuestro amigo del parque decidió cambiar las reglas del juego. Ahora tendremos que pensar nuevamente antes de responder."

Escuchan las nuevas reglas.

Cuando diga **círculo**, realizan el **movimiento del tren**.

Cuando diga **rombo**, forman un **corazón con las manos**.

Cuando diga **triángulo**, **mueven todo el cuerpo como vibrando**.

Cuando diga **cuadrado**, responden: **"¡Me siento bien!"**

Participan nuevamente en macrogrupo, microgrupos y de manera individual.

La docente alterna las figuras de manera continua para favorecer el cambio de reglas.

Círculo…

Triángulo…

Rombo…

Cuadrado…

Triángulo…

Círculo…

Rombo…

Durante el juego dialogan a partir de las preguntas:

¿Qué cambió en el juego?

¿Qué hiciste para recordar la nueva regla?

¿Tu mente quería hacer el movimiento anterior?

¿Qué hiciste para cambiar rápidamente?

¿Fue fácil o difícil cambiar? ¿Por qué?

¿Qué estamos cambiando en el juego? ¿Qué permanece?

¿Cuál puede ser la frase que nos ayude a participar en juego con rapidez?

Escuchan la frase que la docente presenta en un cartel y la ubica en un lugar visible del aula:

"Primero escucho, después pienso y finalmente actúo."

Conocen otra regla más, ¡Atención! Ahora nuestro amigo volvió a cambiar las reglas. Escuchen bien antes de responder.

Ahora las reglas son:

- Círculo ---- "¡Me siento bien!"
- Cuadrado ---- como el tren
- Triángulo ---- hacemos el corazón con las manos
- rombo ---- vibra nuestro cuerpo.

Expresan cómo se sintieron al cambiar las reglas del juego.

Cierre

Reflexionan sobre su aprendizaje respondiendo:

¿Cuál fue nuestro propósito?

¿Qué aprendimos hoy?

¿Qué hiciste cuando cambiaron las reglas?

¿Qué estrategia te ayudó más?

¿Qué fue lo más difícil?

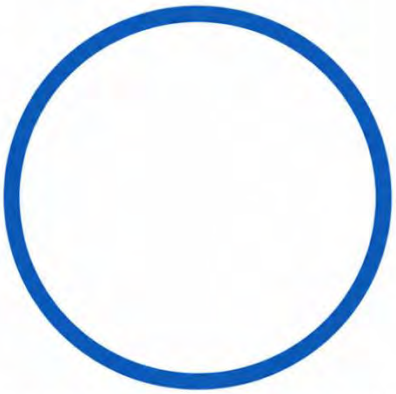
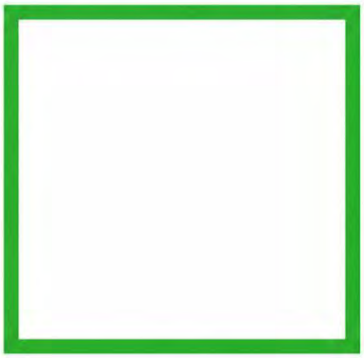
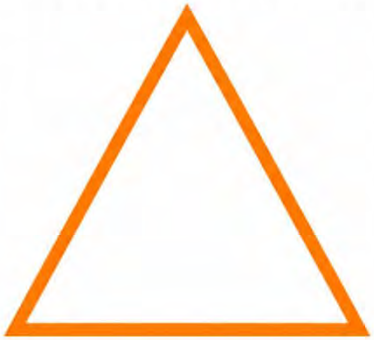
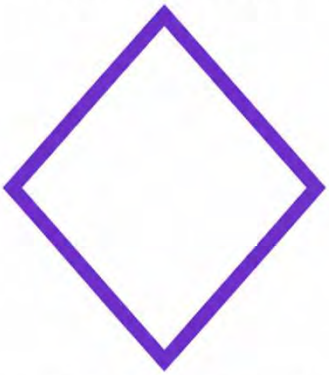
¿En qué actividades de la escuela o de la casa necesitamos cambiar nuestra manera de actuar?

Expresan con sus propias palabras la estrategia que utilizaron para recordar la nueva consigna.

La docente registra las observaciones y retroalimenta positivamente los logros alcanzados, reforzando la importancia de escuchar, pensar y actuar de manera flexible.

Materiales

- Carteles con las figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo y rombo).
- Carteles con las reglas del juego.
- Cinta adhesiva.
- Papelógrafo.
- Equipo multimedia (opcional).

CÍRCULO 	CUADRADO 
TRIÁNGULO 	ROMBO 

LISTA DE COTEJO

Propósito: Desarrollar la flexibilidad cognitiva mediante un juego de cambio de reglas, permitiendo que los estudiantes adapten sus respuestas, cambien estrategias y expliquen cómo lograron ajustarse a nuevas consignas.

N.°	Criterios de evaluación	Sí	A veces	Todavía no	Observaciones / Retroalimentación
1	Reconoce con apoyo la regla del juego antes de iniciar la actividad.				
2	Escucha la consigna antes de responder.				
3	Cambia correctamente su respuesta cuando la regla se modifica.				
4	Revisa su desempeño e identifica si respondió según la nueva consigna.				
5	Explica de manera sencilla cómo logró cambiar su respuesta.				

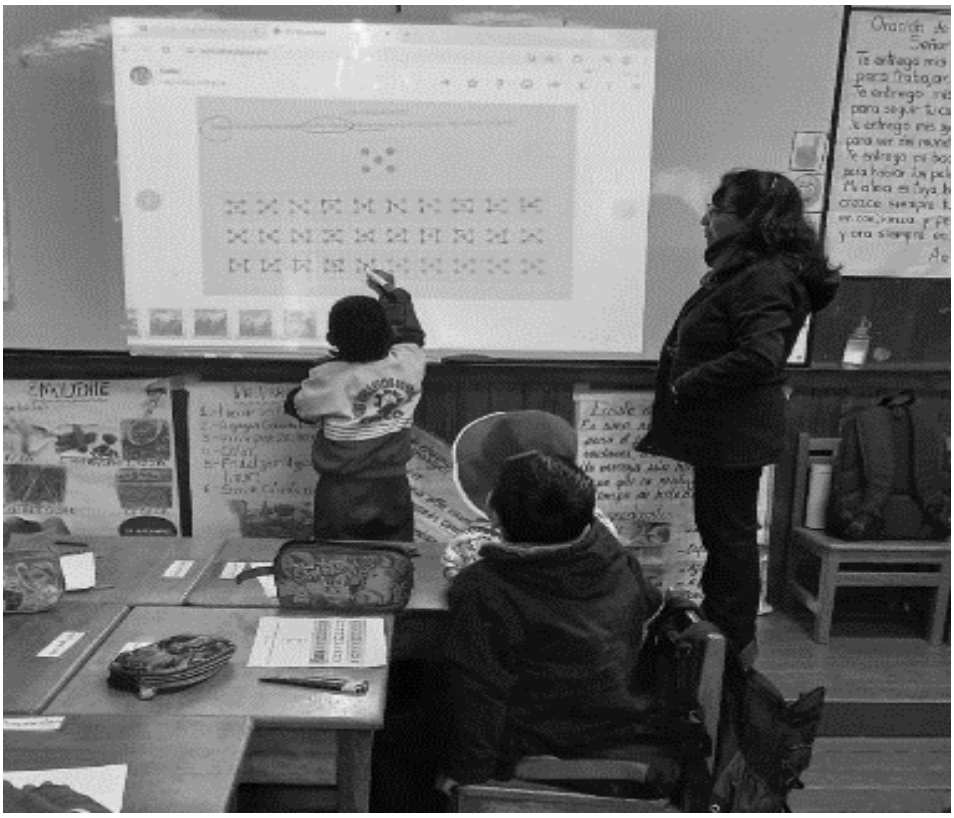
Escala valorativa

- **Sí:** Lo logra de manera constante y autónoma.
- **A veces:** Lo logra parcialmente o con apoyo.
- **Todavía no:** Requiere mayor orientación y práctica.

Anexo 6: Otros

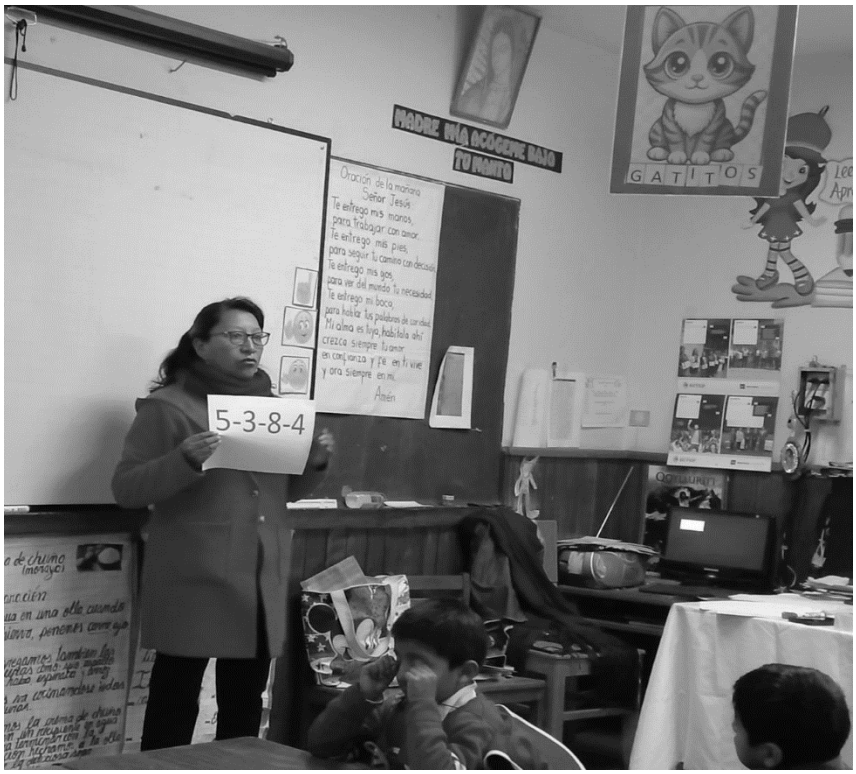
Fotografías de la aplicación del programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas con los estudiantes

Fotografía 1. *Iniciando con las actividades de funciones ejecutivas con los estudiantes del primer grado.*



Fotografía 2. *Estudiantes realizando las actividades de funciones ejecutivas del cerebro.*

Fotografía 3. *Continuamos con las actividades de las funciones ejecutivas.*



Fotografía 4. *Continuamos con las actividades de las funciones ejecutivas*