UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

MODALIDAD: TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

PERFIL DE TRABAJO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024.

INTEGRANTES:

GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN

VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN

TUTOR

DR. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO EDU Mg.Sc. PhD.

TRABAJO DE INTEGRACION CURRICULAR OPCIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO A OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

PERIODO ACADEMIO:

Abril_agosto 2024

GUARANDA–ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

MODALIDAD: TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

PERFIL DE TRABAJO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TEMA:

INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024.

INTEGRANTES:

GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN

VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN

TUTOR:

DR. FRANCISCO DAVID SALCEDO LUCIO EDU Mg.Sc. PhD.

TRABAJO DE INTEGRACION CURRICULAR OPCIÓN DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO A OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

PERIODO ACADEMIO:

Abril_agosto 2024

GUARANDA–ECUADOR

II. DEDICATORIA

Agradezco a Dios por guiarme por el buen camino y permitirme alcanzar esta meta también, dedico este logro a mi madre Vilma Azogue, quien desde el cielo me ha apoyado con sus oraciones y guía durante mi trayectoria de estudio que sin ella nada de estos hubiera sido posible siempre le tendré en mi corazón. A mis queridos hermanos Deysi y Neycer, quienes han sido mis pilares fundamentales para no rendirme por su cariño, comprensión y aliento en este este proceso educativo. Igualmente, a mi abuelita materna, mis tías y primos quienes me han respaldado sus constantes oraciones y compañía ya que con su ayuda me han hecho saber que nunca estaré sola gracias a todos ustedes por formar parte de este logro.

Adriana

Dedico este proyecto de investigación a Dios por haberme brindado la oportunidad y fortaleza necesarias para poder culminar esta etapa de estudio a mi madre, Lolita Villacres le doy gracias por ser mi pilar fundamental en este gran camino sus consejos, su apoyo moral, su ayuda económica y emocional, así como su constante aliento e inculcarme valores, ha sido importante para ayudarme a salir adelante a mi hijo, Luis Miguel le dedico este esfuerzo él ha sido el motivo de lucha e inspiración diaria con mi único objetivo de superarme en mi vida esperando poder servirle de ejemplo y brindarle un mejor futuro, finalmente agradezco a todas aquellas personas que de una u otra forma han contribuido a que pueda llegar hasta aquí este logro es el resultado del apoyo y la guía de quienes creyeron en mí.

Patricia

II. AGRADECIMIENTO

Agradecemos primeramente a Dios por permitirnos estar con salud y vida para poder lograr nuestros objetivos del estudio académicos y convertirnos en futuros profesionales, a nuestras madres por inculcarnos valores, respeto ya sea de manera emocional y económica, guiándonos en esta etapa como Licenciadas en Educación Básica. De igual manera, queremos dar nuestro profundo agradecimiento a los docentes expertos, el Dr. Jorge Andrade y el Lic. Vicente Tamayo por ayudarnos en nuestro proyecto, a la prestigiosa Universidad Estatal de Bolívar por habernos abierto las puertas de la Facultad Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas ya que, en sus aulas hemos logrado adquirir conocimientos valiosos a largo del camino de la vida estudiantil a nuestros docentes que han sabido impartir sus conocimientos. Así mismos, damos gracias a la Unidad Educativa Simón Bolívar y a su rector, el Lic. Víctor Franco por habernos brindado la oportunidad de realizar nuestro proyecto de investigación.

Expresamos nuestra gratitud a nuestro tutor, Dr. Francisco David Salcedo Lucio Edu Mg. Sc. PhD por habernos brindado el asesoramiento adecuado y ha sido el guía principal en todo esto proceso su apoyo, dedicación y responsabilidad.

Adriana

Patricia

I. CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR | FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA

EDUCACIÓN BÁSICA UEB

Dr. Francisco Salcedo Lucio Mg. Sc. PhD.

CERTIFICA:

Que, el informe final del proyecto de investigación dominado: **INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES ABRIL A JUNIO DEL 2024,** elaborado por las autoras **Gavilanez Azogue Adriana Jazzmin** y **Vasconez Villacres Patricia Jazmin** de la carrera de Educación Básica de la Facultad Ciencias de la Educación, Sociales Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar, ha sido debidamente revisado e incorporado las recomendaciones emitidas en la asesoría en tal virtud autorizo su presentación para su aprobación respectiva.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad, facultando a los interesados dar al presente documento el uso del que estime conveniente.

Guaranda, 25 de Julio 2024

TUTOR

IV. Autoría Notariada



IV. AUTORÌA NOTARIADA

Las ideas, criterios y propuesta expuestas en el presente informe final del proyecto de investigación con el tema: **"INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024"** Elaborado por Gavilanez Azogue Adriana Jazzmin y Vasconez Villacres Patricia Jazmin , previo a obtener el Título de Licenciado en Ciencias de la Educación, es inédito y garantizada su autenticidad, responsabilizándose por los contenidos obtenidos en este trabajo de investigación.

GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA

CI.0202218566

VASCONEZ VILLACRES PATRICIA

CI. 0202367876

Notaría Tercera del Cantón Guaranda
Msc.Ab. Henry Rojas Narvaez
Notario

rio...

N° ESCRITURA: 20240201003P03101

DECLARACION JURAMENTADA

OTORGADA POR: GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN Y VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN

INDETERMINADA DI: 2 COPIAS

H.R. Factura 001-005-000002783

En la ciudad de Guaranda, capital de la provincia Bolívar, República del Ecuador, hoy día dieciocho de Noviembre del dos mil veinticuatro, **ante mi Abogado HENRY ROJAS NARVAEZ, Notario Público Tercero del Cantón Guaranda, GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN**, soltera, de ocupación estudiante, domiciliada en San Luis de Pambil Cantón Guaranda Provincia Bolívar, (0992336866), su correo electrónico adazogue@mailes.ueb.edu.ec y, **VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN** soltera, de ocupación estudiante, domiciliada en Echeandía Cantón Echeandía de la Provincia Bolívar, con celular número (0991636613), su correo electrónico es patvasconez@mailes.ueb.edu.ec , por sus propios y personales derechos, obligarse a quienes de conocerles doy fe en virtud de haberme exhibido sus documentos de identificación y con su autorización se ha procedido a verificar la información en el Sistema Nacional de Identificación Ciudadana; bien instruida por mí el Notario con el objeto y resultado de esta escritura pública a la que proceden libre y voluntariamente, advertido de la gravedad del juramento y las penas de perjurio, me presentan su declaración Bajo Juramento declaran lo siguiente manifestamos que el criterio e ideas emitidas en el presente trabajo de investigación titulado ``**INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024**``, es de nuestra exclusiva responsabilidad en calidad de autoras, previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de la Educación de la Carrera de Educación Básica a través de la facultad de ciencias de la educación, Sociales, filosóficas y humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar. Es todo cuanto podemos declarar en honor a la verdad, la misma que hacemos para los fines legales pertinentes. **HASTA AQUÍ LA DECLARACIÓN JURADA.** La misma que elevada a escritura pública con todo su valor legal. Para el otorgamiento de la presente escritura pública se observaron todos los preceptos legales del caso, leída que les fue a las comparecientes por mí el Notario en unidad de acto, aquellas se ratifican quedando incorporado al protocolo de esta notaria y firman conmigo de todo lo cual doy Fe.

GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN
C.C. 020221856-6

VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN
C.C 020[illegible]1016

AB. HENRY ROJAS NARVAEZ
NOTARIO PUBLICO TERCERO DEL CANTON GUARANDA

NOTARIA TERCERA
Msc. Ab. Henry Rojas Narvaez
GUARANDA - ECUADOR

DERECHOS DE AUTOR

Yo/nosotras GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN y VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN portador/res de la Cédula de Identidad No 0202218566 y 0202367876
en calidad de autor/res y titular / es de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Titulación: INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024, modalidad presencial, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN, concedemos a favor de la Universidad Estatal de Bolívar, una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservamos a mi/nuestro favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo/autorizamos a la Universidad Estatal de Bolívar, para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de titulación en el Repositorio Digital, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El (los) autor (es) declara (n) que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Nombres y Apellidos



Gavilanez Azogue Adriana
firma

Nombres y Apellidos



Vasconez Villacres Patricia
firma

V. ÍNDICE

I. DEDICATORIA 4
II. AGRADECIMIENTO 5
III. CERTIFICACIÓN DEL TUTOR 6
IV. AUTORÍA NOTARIADA 7
V. INDICE 11
VI. RESUMEN EJECUTIVO EN ESPAÑOL 13
VII. ABSTRACT 14
VIII. INTRODUCCIÓN 15
1. TEMA 17
2. ANTECEDENTES 18
3. PROBLEMA 20
3.1 Descripción del problema 20
3.2 Formulación del problema 21
4. JUSTIFICACIÓN 22
5. OBJETIVOS 24
5.1 Objetivo general 24
5.2 Objetivos específicos 24
CAPITULO I 25
6. MARCO TEÓRICO 25
6.1. Teoría científica 25
6.1.1 Integración Holística del proceso de lecto escritura 25
6.1.2 Practica Pedagógica 26
6.1.3 Aprendizaje de los signos de puntuación 27
6.1.4 Desarrollo de habilidades lingüísticas 27
6.1.5 La integración de tecnología en la lectura y escrita 28
6.1.6 Enfoque integral 29

6.1.7 Enseñanza para la comprensión lectora 31
6.1.8 Reflexión meta cognitiva 32
6.1.9 Desarrollo de la expresión oral 33
6.1.10 Literacidad mediática.....34
6.1.11 Conciencia fonológica 35
6.1.12 Lectura crítica 36
6.1.13 Aprendizaje cooperativo 37
6.1.14 Estrategia de enseñanza activa.....38
6.1.15 Evaluación formativa.....39
6.1.17 Aprendizaje autónomo.....41
6. 1. 18 inclusión educativa.....42
6.1.19 Desarrollo de la empatía 43
6.1.20 Integración de las artes.....44
6.1.21 Diseño de unidades didácticas 45
6.1.22 Atención a la diversidad.....46
6.1.23 Desarrollo de la expresión oral 46
6.1.24 Importancia de la puntuación.....47
6.1.25 La coma.....48
6.1.26 El punto.....49
6.1.27 Dos puntos 50
6.1.28 Los paréntesis.....51
6.1.29 Las comillas 52
6.1.30 Los guiones 53
1.1.31 La interrogación.....54
6.1.32 Importancia del contexto.....55
6.1.33 Cohesión textual.....56
6.2. Teoría legal 58

6.2.1 Currículo 2016 del Ecuador 58
6.2.2 Constitución de la República del Ecuador 58
6.2.3 Ministerio de Educación 58
6.2.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural 59
6.3. Teoría referencial 60
CAPITULO II 61
7. MARCO METODOLÓGICO 61
7.1. Paradigma investigación 61
7.2. Enfoque de la investigación 61
7.2. Diseño o tipo de estudio 61
7.3. Métodos…. 62
7.4. Técnica e instrumento de recolección de datos 62
7.5. Universo y muestra 63
7.6. Procesamiento de información 63
CAPITULO III 64
8. ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 64
9. CONCLUSIONES 87
10. PROPUESTA 88
BIBLIOGRAFIAS 105
ANEXOS…….. 129

VI. RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tiene como finalidad conocer la integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de educación general básica, el objetivo general consiste en fortalecer el aprendizaje de los símbolos de puntuación mediante la participación de los estudiantes se utilizó una metodología multimodal descriptiva y exploratoria influyendo el usó de encuesta y entrevista para poder recopilar información a través de los estudiantes y docente con edades comprendidas entre 9 y 11 años, los resultado indica las dificultades que tienen los alumnos al usar los signos de puntuación mediante la escritura y lectura que influye claridad, coherencia y fluidez de la interpretación incorrecta de los textos dando como efecto obtener un bajo rendimiento académico es necesario brindar un correcto apoyo por parte del docente, la conclusión revelan la necesidad de implementar estrategias didácticas acorde a la necesidad educativa que promueva las destrezas académicas por medio de los signos de puntuación para obtener un impacto positivo en la educación.

Palabras claves: Lectura. Escritura. Educación.

VII. ABSTRACT

The present investigation has as purpose to know the holistic integration of the process of reading and writing in the pedagogical practice, to strengthen the learning of punctuation marks in the students of sixth year of general basic education, the general objective consists of strengthening the learning of punctuation symbols through the participation of the students, a descriptive and exploratory multimodal methodology was used influencing the use of survey and interview to be able to gather information through the students and teacher with ages between 9 and 11 years old, The results indicate the difficulties that the students have when using punctuation marks through writing and reading that influences clarity, coherence and fluency of the incorrect interpretation of the texts giving as effect to obtain a low academic performance it is necessary to provide a correct support by the teacher, the conclusion reveals the need to implement didactic strategies according to the educational need that promotes academic skills through punctuation marks to obtain a positive impact on education.

Key words: Reading. Writing. Education.

VIII. INTRODUCCIÓN

La integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica de los signos de puntuación indica que se debe utilizar de manera consciente y coherente para mejorar la claridad y significado del texto en su totalidad, esto significa poder entender que los signos no solo son elementos aislados, sino que interactúan entre sí del texto facilitando la comunicación efectiva en los estudiantes teniendo en cuenta la coherencia, fluidez, claridad, conexión de ideas.

El propósito de esta investigación permite ver la influencia que tiene el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Simón Bolívar, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, estudio realizado durante los meses de abril a junio del año 2024, para alcanzar esta investigación se han establecido tres objetivos específicos, identificar los diferentes problemas que se identifican con respecto a los signos de puntuación durante el proceso de desarrollo de la lecto escritura en la práctica pedagógica, diseñar un presupuesto teórico de la integración holística en el proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica y, diseñar una propuesta de intervención mediante un plan operativo de la integración holística de lecto escritura en la práctica pedagógica promoviendo el desarrollo de destrezas y adaptando las necesidades educativas del estudiante.

Esta investigación aplicada al desarrollo se aborda a la presentación del tema, incluyendo la identificación del problema de los signos de puntuación para poder promover soluciones efectivas en el proceso de lecto-escritura en los estudiantes, donde también se utilizó la definición de los objetivos planteados en el informe, para ello se inicia de los niveles como son macro, meso y micro de manera contextualizada buscando mejorar el rendimiento académico de los alumnos.

En este proyecto comprende el marco teórico donde colabora los antecedentes internacionales, nacionales y locales promoviendo así una base firme para la comprensión de los signos de puntuación y sus influencias en la lectora- escritura, estableciendo variables dependiente e independiente sosteniendo la operacionalización así mismo, se obtuvo la recolección y análisis de datos esperando llegar a las conclusiones de manera clara y efectiva.

Se enfoca en la metodología en examinar la integración holística en los signos de puntuación como las diferentes partes de un texto que se relacionan entre sí para transmitir significado y coherencia donde se considera cada signo de puntuación como reglas

gramaticales usando la técnica de recopilación de datos y las herramientas de análisis empleadas.

Esta investigación, explorarán modelos pedagógicos para poder mejorar los signos de puntuación a la hora de redactar un texto académico, modelos de enseñanza explicita, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, enfoque integrado y modelos de procesamiento de textos mediante estos materiales los docentes pueden adaptar a las necesidades específicas de los estudiantes para mejorar el uso de los signos de puntuación.

Fue necesario plantear una propuesta de investigación de lecto-escritura donde se aborda la integración holística en la práctica pedagógica, en la Unidad Educativa Simón Bolívar, es decir, superar la fragmentación tradicional de los componentes de lectoescritura que proporciona un enfoque de reconocer la interrelación y complementariedad entre ellos, los estudiantes pueden vivenciar la lectoescritura como un proceso unificado, desarrollando una comprensión profunda y significativa logrando aplicar lo aprendido en diversas situaciones comunicativas.

El propósito de la investigación es analizar la integración holística de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de educación general básica de la Unidad Educativa Simón Bolívar, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, estudio realizado durante los meses de abril a junio del año 2024 tomando en cuenta el objetivo es diseñar un presupuesto teórico de integración holística en el proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de signos de puntuación para promover un aprendizaje adecuado y aun futuro obtener una educación de calidad y calidez.

1. TEMA

Integración holística del proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Simón Bolívar, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, estudio realizado durante los meses de abril a junio del año 2024.

2. ANTECEDENTES

La integración holística del proceso de lectoescritura en la práctica pedagógica ha sido un enfoque cada vez más adoptado en los últimos años en diversas investigaciones y experiencias educativas que han demostrado abordar la lectura y escritura de manera conjunta, haciendo que el aprendizaje sea significativo y efectivo para los estudiantes.

(Las Heras Calvo, 2023) manifiesta que, los criterios (extra) lingüísticos gramáticos y estudiosos atribuyeron a los signos de puntuación desde la Antigüedad hasta la Edad Media. Las aportaciones de autores griegos, romanos y medievales, constan que la mayoría de las teorías se basan en tres tipos básicos de pausas media, distinción y subdistinción. Los criterios de uso parecen indicar que dichas pausas podrían reducirse a dos tipos sintáctico-semántico y otro fonético-respiratorio.

Según, (Estebas-Vilaplana et al., 2023), en su artículo internacional menciona que, el desarrollo de las competencias de expresión oral, incluyendo la lectura en voz alta, es un objetivo clave en el currículo de lengua española para bachillerato en España. Sin embargo, estas competencias carecen de parámetros de referencia que ayuden a los docentes a evaluarlas. Este estudio busca proporcionar métricas de referencia para determinar la corrección del uso de pausas en la lectura, ya que son importantes para la comprensión.

Para (Anchundia Mantuano & Vélez Villavicencio, 2023) en su investigación el nivel de escritura adquirido por estudiantes de educación básica media en el Ecuador. Utilizó un enfoque cualitativo y cuantitativo, aplicando el test PROESC y entrevistando a expertos. Donde los resultados se evidenciaron dificultades en dictado, uso de mayúsculas, signos de puntuación y redacción, concluyendo que es necesario aplicar estrategias creativas para que los estudiantes fomenten sus capacidades cognitivas y habilidades escritoras.

Según, (Herrera Tinizaray et al., 2023) el objetivo general de su investigación fue determinar la eficacia del método de Kolb, que establece cuatro fases (experiencia, reflexión, conceptualización y aplicación), para desarrollar la lecto-escritura en estudiantes de séptimo grado. El enfoque metodológico fue mixto y no experimental, con la participación de 38 estudiantes y 2 docentes. Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentaban errores frecuentes en lectura rápida, comprensión de textos, uso de signos de puntuación y ortografía. Mediante la aplicación de una guía didáctica basada en el método de Kolb se logró corregir estos errores tanto en lectura como en escritura, concluyendo que este método resulta eficaz para el desarrollo de la lecto-escritura en este nivel educativo.

El Ministerio de Educación de Ecuador reconoce que la escritura es un proceso que requiere práctica constante para ser desarrollada, en la cual la redacción creativa busca estimular la curiosidad y experiencia para explorar, investigar y escribir a través de la participación interactiva. Es necesario implementar estrategias pedagógicas y didácticas que ayuden en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible hacer uso de diversas estrategias para potenciar las habilidades de los signos de puntuación en niños y niñas.

A través de los signos de puntuación los estudiantes deben ordenar las ideas principales y secundarias en un texto lo que facilitara una mejor interpretación análisis y comprensión del contenido para el lector. Estos signos permiten a los alumnos interpretar, analizar y comprender lo que leen, y a su vez, les ayuda a desarrollar de forma autónoma el uso adecuado de los diferentes signos de puntuación en su propia producción escrita.

(Caisaguano, 2020) menciona que, la innovación en el aula es necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje, así mismo es de considerar que al realizar nuevas actividades en el aula los alumnos tienen la oportunidad de expandir sus ideas y mejorar su aprendizaje de lectoescritura. El docente al manejar la innovación diaria, y que mediante las diferentes actividades al alumno participe y descubra su capacidad de aprender, de tal forma se toma en cuenta la parte didáctica con la que se empleen los trabajos.

Las investigaciones previas citadas son relevantes porque se han centrado en explorar estrategias cognitivas que producen resultados inmediatos en los estudiantes, estos estudios han servido como referencia fundamental para la elaboración de la presente investigación, la cual busca promover el desarrollo académico de los alumnos mediante el uso de la integración holística este trabajo aporta nuevas evidencias que pueden contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. PROBLEMA

3.1 Descripción del problema

En la presente investigación se hablara sobre la influencia de la integración holística del proceso de lectoescritura en la práctica pedagógica, específicamente enfocándose en fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en alumnos de sexto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Simón Bolívar, ubicada en el cantón Guaranda, provincia de Bolívar, esta integración holística implica un enfoque educativo que considera la interrelación entre lectura, escritura y comprensión, proporcionando contextos y prácticas que permiten a los estudiantes no solo identificar los signos de puntuación, sino también comprender su uso y significado dentro del texto el estudio se llevó a cabo durante los meses de abril a junio de 2024, periodo durante el cual se exploraron métodos y estrategias que podrían potenciar de manera efectiva el aprendizaje de estos elementos fundamentales de la gramática y la comunicación escrita en los estudiantes.

La institución educativa enfrenta un desafío importante en la enseñanza del uso inadecuado de los signos de puntuación, donde se ha observado que los estudiantes presentan dificultades a la hora de respetar los signos de puntuación cuando redactan textos. Así mismo, al momento de leer en voz alta, no prestan la debida atención a los signos de puntuación lo que afecta la fluidez y comprensión de la lectura esta problemática requiere un enfoque integral que permita reforzar las habilidades de los estudiantes en el manejo correcto de estos signos tanto en la producción como en la comprensión de textos.

Este enfoque integral pretende enriquecer su capacidad de expresión escrita y comprensión lectora integrando prácticas pedagógicas que abarcan tanto la lectura como la escritura dentro del contexto de la enseñanza de la puntuación promoviendo un aprendizaje efectivo y significativo, donde los estudiantes no solo memorizan reglas gramaticales también necesitan alcanzar la importancia de la puntuación en la claridad y coherencia del discurso escrito.

La propuesta de la investigación tiene como objetivo de fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación mediante la participación de la integración holística del proceso de lecto en niños de 9 a 11 años específicamente sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Simón Bolívar ".

3.2 Formulación del problema

¿Cuál es la influencia que tiene la integración holística del proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Simón Bolívar, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, estudio realizado durante los meses de abril a junio del año 2024?

4.JUSTIFICACIÓN

La presente investigación destacara sobre la integración holística de signos de puntuación para el desarrollo de destrezas comunicativas, comprensión lectora y expresión escrita en niños de 6 sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Simón Bolívar" estudio realizado durante los meses de abril-junio 2024. Por otro lado, el dominio de los signos de puntuación en edades tempranas permite a los estudiantes organizar sus ideas de manera coherente, comprender mejor los textos y transmitir sus pensamientos con claridad, este aspecto es clave para mejorar el desempeño académico y promover un pensamiento crítico en los alumnos a lo largo de la trayectoria educativa.

El aspecto relevante de esta justificación es integrar estrategias didácticas para motivar el uso de los signos de puntuación, es crucial asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y aplicarlos efectivamente facilitando la claridad y coherencia del texto donde las ideas se organicen de manera ordenada y comprensible desde la coma hasta el punto final, cada signo de puntuación juega un papel específico en crear fluidez y ritmo en el discurso escrito, al desarrollar actividades escolares se debe centrar el dominio de elementos que fomenten una escritura concisa, lo cual permitirá mejorar significativamente el aprendizaje.

El impacto de realizar este informe, se centra en el objetivo, que es identificar los problemas que se presentan con respecto al uso de los signos de puntuación durante el proceso de desarrollo de la lecto-escritura en la práctica pedagógica para lograr esto, se considerarán un factor clave como es el espacios donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje esto permitirá obtener una perspectiva integral de las dificultades que enfrentan los estudiantes de sexto grado, la importancia de este informe radica en poder diseñar estrategias didácticas que motiven a los alumnos a dominar el uso adecuado de comas, puntos, signos de interrogación y exclamación, entre otros.

Al fortalecer el aprendizaje de signos de puntuación los estudiantes mejoran su capacidad para comunicarse de manera efectiva a través de la escritura una comunicación escrita clara y precisa es esencial en diversos contextos sociales y profesionales. Este enfoque ayuda a los individuos a ser más críticos de información y a tomar decisiones informadas en una sociedad donde el acceso a la información es abundante, pero a menudo no está bien evaluado.

Los principales beneficiarios de esta investigación serán los docentes y estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Simón Bolívar" del cantón

Guaranda, provincia Bolívar, durante el periodo de abril a junio de 2024. Este informe les permitirá a los maestros identificar con claridad los desafíos que enfrentan los alumnos en el dominio de signos de puntuación lo cual, es fundamental para mejorar sus habilidades de lecto-escritura al abordar estas dificultades de manera oportuna y efectiva, se implementara estrategias para que los estudiantes desarrollen una mejor comprensión y aplicación de los elementos de puntuación en sus trabajos escritos mejorando positivamente su rendimiento académico.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo general

Fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación mediante la participación de la integración holística del proceso de lecto escritura que permita fortalecer la práctica pedagógica, en los alumnos de sexto año de Educación General Básica.

5.2 Objetivos específicos

OE1: Identificar los diferentes problemas que se identifican con respecto a los signos de puntuación durante el proceso de desarrollo de la lecto escritura en la práctica pedagógica, en los alumnos de sexto año de Educación General Básica.

OE2: Diseñar un presupuesto teórico de la integración holística en el proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica.

OE3: Diseñar una propuesta de intervención mediante un plan operativo de la integración holística de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de educación General Básica.

CAPITULO I

6. MARCO TEÓRICO

6.1 Teoría científica

6.1.1 Integración Holística del proceso de lecto escritura

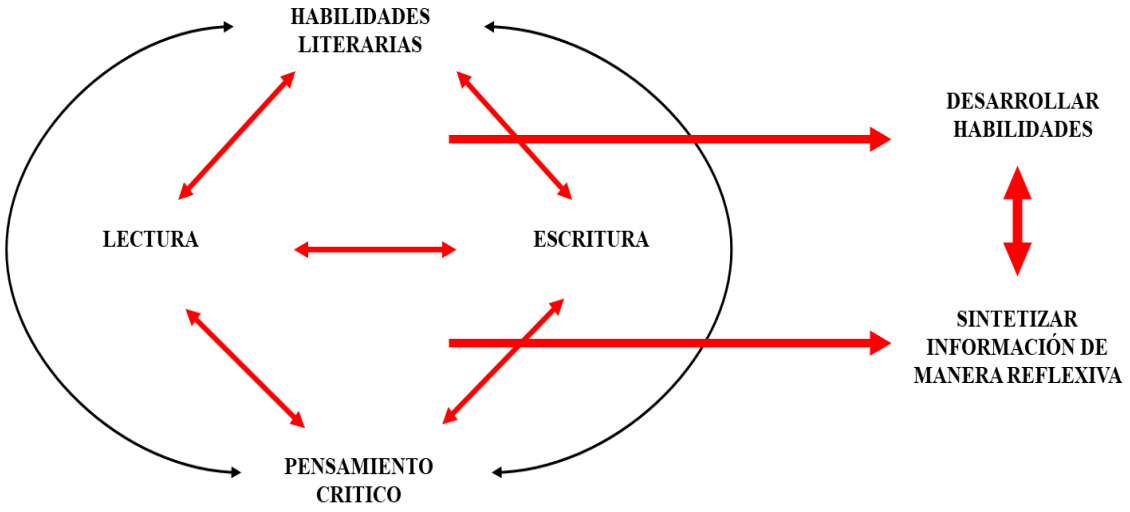
(Kylene-Beers, 2003), (Regie-Routman, 1994), (James-Moffett, 1968), (Nancie-Atwell, 1987), (Jerome-Bruner, 1986), (Ken-Goodman,1973), (Paulo-Freire, 1970), (Vygotsky-Lev et al., 1962), (Stephen-Krashen, 1982), (Donald-Graves, 1983), y otros teóricos que han abordado el estudio de la ***integración holística del proceso de lecto escritura,*** se refiere a un enfoque de lectura y escritura como actividades interrelacionadas y complementarias dentro del proceso de adquisición de la alfabetización. Este enfoque reconoce que la lectura y escritura no son habilidades independientes, sino que están intrínsecamente conectadas en el desarrollo de destrezas literarias.

Además, la integración holística fomenta el pensamiento crítico al requerir que los estudiantes analicen y evalúen activamente los textos que leen, así como sus propias ideas al escribir. Esto les permite desarrollar habilidades para interpretar y sintetizar información de manera reflexiva.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar la integración holística del proceso de lecto escritura, de manera única desde posturas pos-positivistas, al margen de la razón positivista y objetivista.

Figura 1

Sistema de configuración de la integración holística del proceso de lecto escritura



Nota: La integración holística es el producto de la relación dialéctica que se expresa entre lectura y escritura que, a su vez, se sintetiza habilidades literarias y el pensamiento crítico con la finalidad de desarrollar habilidades y sintetizar información de manera reflexiva.

6.1.2 Practica Pedagógica

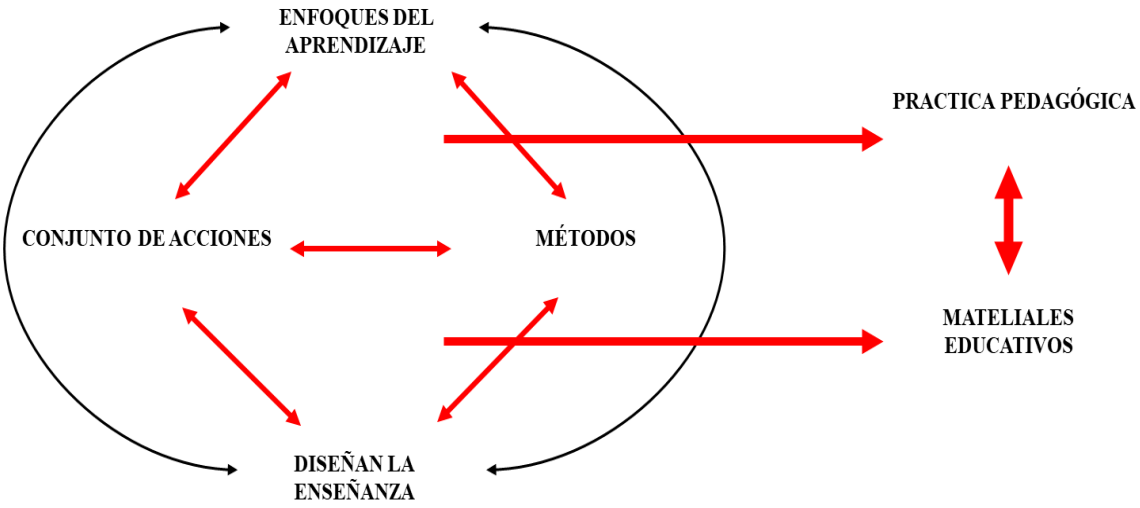
(Velazco, 2020), (Ripoll-Rivaldo, 2021), (Solano, 2023), (Navarro, 2022), (Romero-Sánchez, 2020), (contreras, 2011), (Martínez, 20), (Noguera-Ramírez ,2017). (Quispe, 2022), (Valenciano-Canet, 2019), y otros teóricos que han abordado el estudio de la ***práctica pedagógica,*** manifiestan que, se refiere a un conjunto de acciones, estrategias, métodos y enfoques del aprendizaje de estudiantes en otras palabras se trata de las formas en que los profesores diseñen la enseñanza dentro del aula.

La práctica pedagógica abarca diversos aspectos fundamentales para la enseñanza efectiva. Esto incluye la planificación de lecciones, la selección de materiales educativos adecuados y la organización del espacio en el aula. Asimismo, se enfoca en la interacción con los alumnos y el uso de tecnología educativa para enriquecer el aprendizaje.

Sin embargo, estos teóricos no puntualizan el proceso donde transmita un aprendizaje pedagógico flexible, en el desarrollo y actitudes de los estudian en este mundo de constante evolución.

Figura 2

Sistema de configuración de la práctica pedagógica



Nota: La práctica pedagógica es el producto de la relación dialéctica que se expresa entre conjunto de acciones y métodos que, sintetiza enfoques del aprendizaje y diseñan la enseñanza dentro del aula y contribuyen la práctica pedagógica y materiales educativos.

6.1.3 Aprendizaje de los signos de puntuación

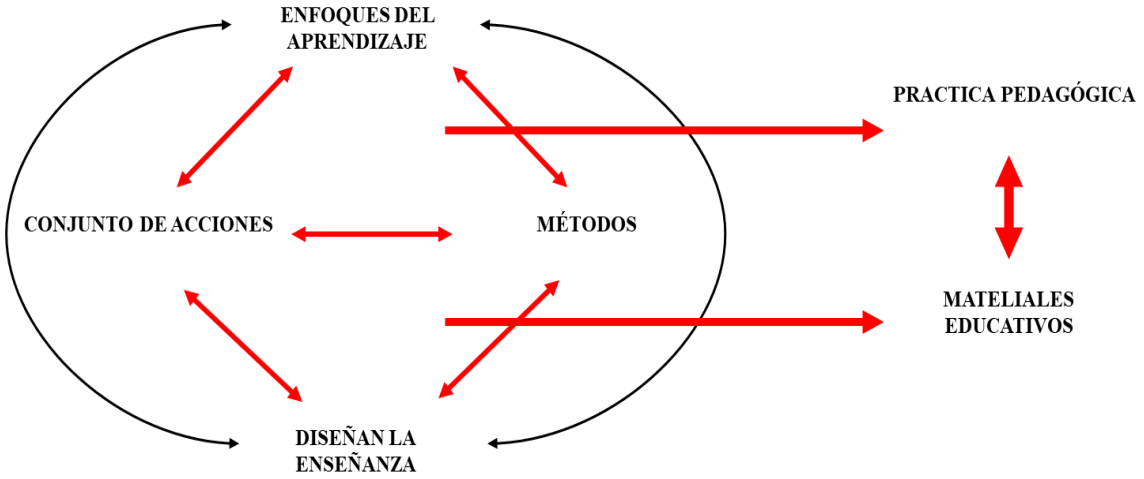
(Salinas & Sánchez, 2022), (Almendarez & García, 2019), (Paredes, 2023), (Avalos, 2019), (Botero & Piedra, 2016), (Aranda, 2022), (Serna, 2021), (González, 2016), (Mantuano & Villavicencio, 2023), (Ramírez & Luna, 2020), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***aprendizaje de los signos de puntuación,*** manifiestan que, es un proceso elemental para mejorar la claridad y coherencia del contenido escrito, ayuda a organizar ideas dentro de la estructura del texto y hace que el mensaje sea más comprensivo y claro para el lector.

El aprendizaje de los signos de puntuación son marcas gráficas, como comas, puntos, puntos y comas, guiones, paréntesis, entre otros, que se utilizan para organizar el texto, indicar pausas, enfatizar ciertos elementos y mejorar la claridad y coherencia del mensaje escrito por consiguiente esto incluye reconocer cuándo y cómo utilizar cada signo de puntuación.

Sin embargo, estos teóricos no puntualizan estos aspectos y se centralizar en otros aspectos de la gramática, escritura y comunicación, dejando de lado el tema específico de los signos de puntuación.

Figura 3

Sistema de configuración del aprendizaje de los signos de puntuación



Nota: El aprendizaje de los signos es el producto de la relación dialéctica que se expresa entre mejorar la claridad y coherencia que, a su vez, sintetizan textos escritos y organizan ideas que contribuyen enfatizar ciertos elementos y utilizar cada signo de puntuación.

6.1.4 Desarrollo de habilidades lingüísticas

(Anaya & Calvo, 2019), (Huguet & Janés, 2013), (Guarneros & Vega, 2014), (Mata & Mieres, 2007), (Martínez & Venet, 2023), (Álvarez & Flórez, 2017), (Avila & Varas, 2021. (Correa Larios, 2022), (Valdés, 2015), (Zambrano & Zambrano, 2021), y otros teóricos han

abordado el estudio del ***desarrollo de habilidades lingüísticas,*** menciona que, son procesos mediante el cual los individuos adquieren sus capacidades para comprender, expresar y utilizar el lenguaje de manera efectiva, incluyendo así las habilidades de comprensión auditivas en diferentes contextos y propiedades.

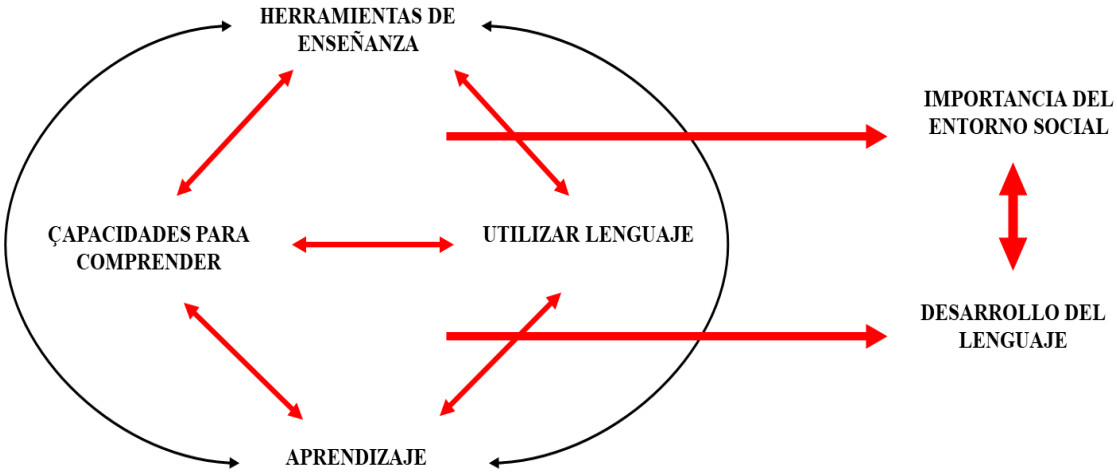
El desarrollo de habilidades lingüísticas es fundamental para el éxito académico, en el cual el lenguaje es la principal herramienta de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas del currículo. Por tal razón, los educadores suelen dedicar una atención especial al desarrollo de habilidades lingüísticas en sus estudiantes.

Desde la perspectiva de Lev Vygotsky manifiesta que, la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo del lenguaje permite sostener que los niños aprenden a través de la interacción social y la participación en actividades culturalmente.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a contrarrestar más a profundidad sobre el tema lingüístico y aspectos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje

Figura 4

Sistema de configuración del desarrollo de habilidades lingüísticas



Nota: El desarrollo de habilidades linguisticas es producto de la relacion dialectica que se expresa entre capacidades para comprender y utilizar el lenguaje que, a su vez, sintetiza las herramientas de enseñanza y aprendizaje y que contribuye la importancia del entorno social y desarrollo del lenguaje.

6.1.5 La integración de tecnología en la lectura y escrita

(Magalan, 2013), (Vargas, 2015), (Clerici & Fernández, 2015), (Albarello, 2020), (Avendaño, 2013), (Solano, 2013), (Lira & Vidal, 2008), (Del Ángel & Rodríguez, 2007), (López, 2016), (San Martin, 2016), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***la***

integración de tecnología en la lectura y escrita, mencionan que, son indicios que proponen en la era de la información, la lectura seguirá siendo esencial como medio para comunicarnos, reflexionar, adquirir conocimiento y dar significado tanto a nuestras propias experiencias.

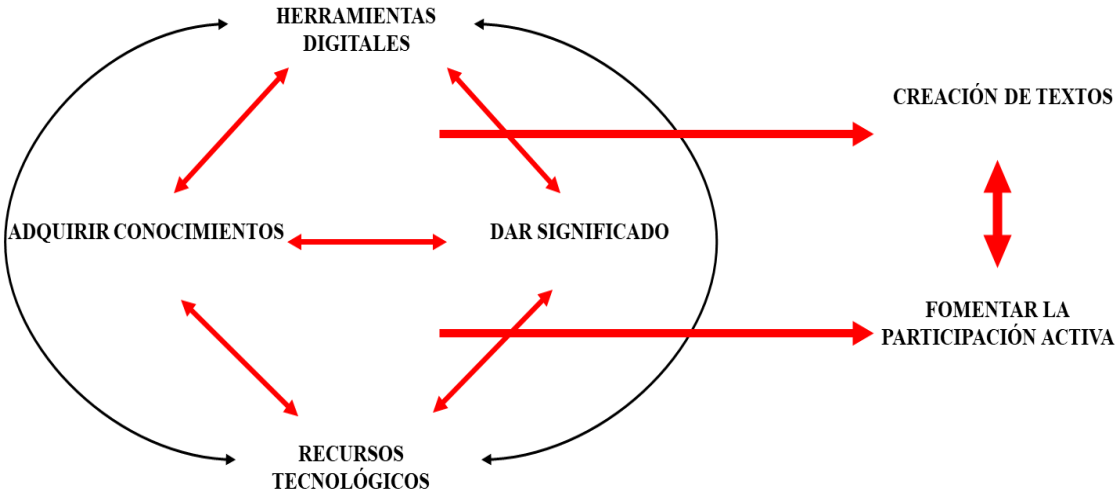
La integración de tecnología en la lectura y escritura se refiere a un proceso mediante el cual se incorporan herramientas digitales y se incluyen recursos tecnológicos en prácticas con la finalidad de mejorar la comprensión, la interacción y creación de textos en diversos aspectos educativos y sociales. Por ende, este enfoque aprovecha las capacidades y potencialidades de los estudiantes enriqueciendo su conocimiento.

(Leu, 2015) destaca que, el campo de la alfabetización y tecnología educativa, tienen importantes contribuciones en áreas de conocimiento en entornos digitales y desarrollo de habilidades de lectura crítica en la era digital. Su trabajo ha explorado cómo la tecnología puede ser utilizada de manera efectiva para mejorar la comprensión lectora.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a contrarrestar diferentes aspectos sobre los enfoques que pueden percibir en relación a la lectura y escritura.

Figura 5

Sistema de configuración de integración de tecnología en lectura y escritura



Nota: La integración de la tecnologia en la lectura y escritura es producto de la relacion dialectica que expresa entre adquirir conocimientos y dar significado que, a su vez, sintetiza las herramientas digitales y recursos tecnologicos que contribuyen la creación de textos y fomenta la participación activa.

6.1.6 Enfoque integral

(Sistema & Garayzàbal, 2016), (Acuña, 2012), (Amar & González, 2014), (González, 2010), (Martín & Samino, 2019), (Rueda & Wilbul, 2014), (Cázares, 2008), (Ferreyra, 2013),

(Castro, 2008), (Maradona & Calderón, 2004), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***enfoque integral,*** explican que, es un orientación sistémico hacia la integración de la tecnología en la lectura escrita implica considerar múltiples aspectos, tanto pedagógicos como tecnológicos, para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

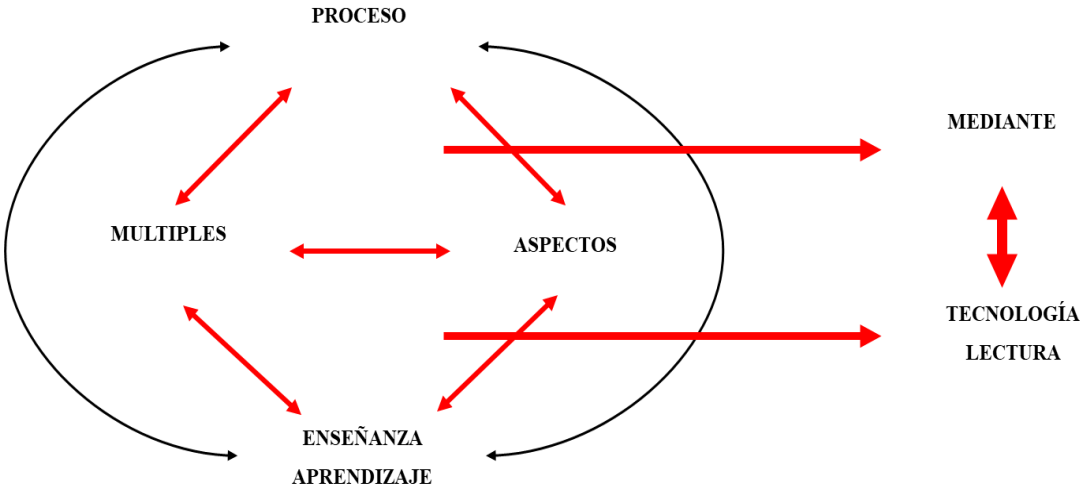
Enfatizan las necesidades del uso de tecnología en la enseñanza y lectura escrita en el cual, los objetivos y estándares educativos se convierta en un recurso valioso para lograr los resultados esperados. Se puedan incorporar la tecnología de manera eficaz en sus metodologías de enseñanza, evaluación y gestión del aula.

Según Ken Wilber. (2018), menciona que, este modelo representa un paradigma emergente que promueve la unidad dentro de la diversidad, adoptando un enfoque que combina aspectos cualitativos y cuantitativos. Se presenta como un marco conceptual valioso para la investigación científica. El propósito de este artículo es introducir al lector a este enfoque innovador a través de un formato de preguntas y respuestas, con el objetivo de fomentar su aplicación en diversas áreas del conocimiento.

Sin embargo, estos teóricos, se limitan a contrarrestar sobre temas específicos en relación a la investigación científica que estén excluidos de este enfoque considerando múltiples aspectos en diversas áreas de conocimiento.

Figura 6

Sistema de configuración del enfoque integral



Nota: El enfoque integral es producto de la relación dialéctica que expresa múltiples aspectos que, a su vez, sintetiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el uso de tecnología frena a la lectura.

6.1.7 Enseñanza para la comprensión lectora

(Muñoz & Grabado, 2013), (Canet & Ané, 2005), (González,2012), (Suárez & Gómez,2013), (Fuenmayor & Villasmil,2008), (Caiiney, 2018), (Badillo & Iguarán, 2020), (Cáceres & Martínez, 2016), (Fumero, 2009), (Rivera, 2022), y otros teóricos que han abordado el estudio de la ***enseñanza para la comprensión lectora,*** mencionan que, es un punto de vista en el ámbito de enseñanza para la comprensión lectora, utilizando estrategias y enfoques pedagógicos para desarrollar habilidades de conocimiento crítica y comprensión profunda en los estudiantes.

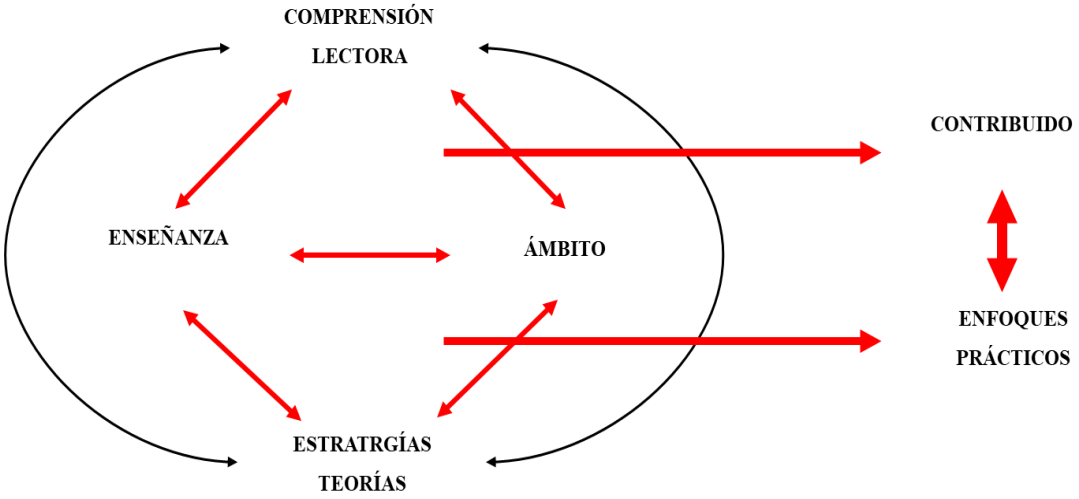
Han contribuido con enfoques prácticos y teóricos centrados en la importancia de interacción activa con textos y atención a necesidades individuales de estudiantes, resaltando la importancia de una enseñanza que promueva el pensamiento crítico, reflexión y construcción de significado a partir de la lectura.

David Pearson (2008), mencionan que, la necesidad es un enfoque integrado y contextualizado en la enseñanza de lectura, estos autores exploran métodos efectivos para fomentar una comprensión significativa del texto.

Sin embargo, estos teóricos, se limitan emprender sobre aspectos de velocidad de lectura o la memorización de superficies.

Figura 7

Sistema de configuración enseñanza para la comprensión lectora



Nota: La enseñanza para la comprensión lectora es producto de la relación dialéctica que expresa la enseñanza mediante el ámbito de la comprensión lectora que, a su vez, sintetiza las estrategias y teorías, contribuido a través de enfoques prácticos.

6.1.8 Reflexión meta cognitiva

(Flores, 2015), (Hinojosa & Sanmatí, 2015), (Cartoceti & Beni, 2016), (Jiménez, 2004), (Panadero & Alonso, 2014), (Korzeniowski, 2018), (Rodríguez, 2012), (Montes, 2009), (Sraïki & Jolibert, 2009), (Lleno, 2007), y otros investigadores que abordan el estudio de ***reflexión meta cognitiva,*** menciona que, la reflexión resalta su importancia en el proceso de aprendizaje. Por medio de concepto en la psicología cognitiva.

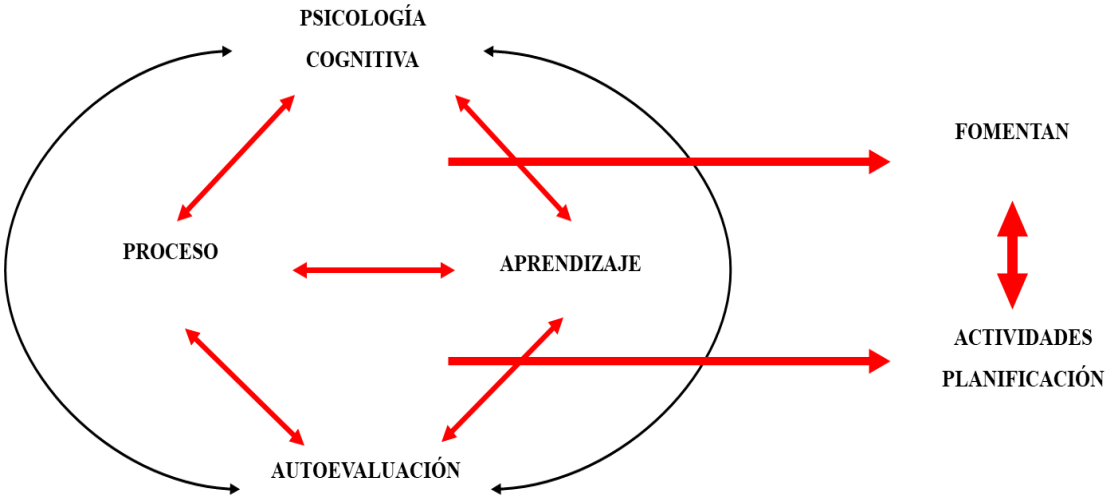
La metacognición se fomenta a través de actividades como la autoevaluación, la planificación estratégica y el monitoreo activo del propio progreso, lo que resulta en un mayor autoconocimiento y una mejor capacidad para regular y optimizar el proceso de aprendizaje.

Ann Brown y Annemarie Palincsar, estos autores proponen estrategias prácticas para fomentar la metacognición en estudiantes, como autoevaluación, planificación estratégica y monitoreo activo del propio progreso, reconociendo su papel fundamental en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y mejora del rendimiento académico.

Sin embargo, estos autores se limitan abordar sobre la atención limitada a las diferencias individuales en la capacidad para desarrollar habilidades.

Figura 8

Sistema de configuración de reflexión meta cognitiva



Nota: La reflexión meta cognitiva es producto de la relación dialéctica que expresa la base del proceso de aprendizaje que, a su vez, sintetiza la psicología cognitiva como la autoevaluación donde fomentan las actividades de planificación.

6.1.9 Desarrollo de la expresión oral

(Garrán, Silvia, & Garrán, Luz, 2017), (Castillo, 2008), (Rabéa, 2010), (Sivira, 2008), (Benítez, 2009), (Barberán, T, & Vélez, M, 2022), (Alca, 2018), (Ferreiro, 2021), (Cruz, 2020), (Rodríguez, Fernández, Villacís, & Mero, 2019) y otros teóricos que han abordado el estudio del ***desarrollo de la expresión oral,*** manifiestan que, es un proceso mediante el cual una persona adquiere y mejora su habilidad para comunicar verbalmente de manera efectiva. Esto implica la capacidad de expresar ideas, pensamientos, emociones y opiniones de forma clara.

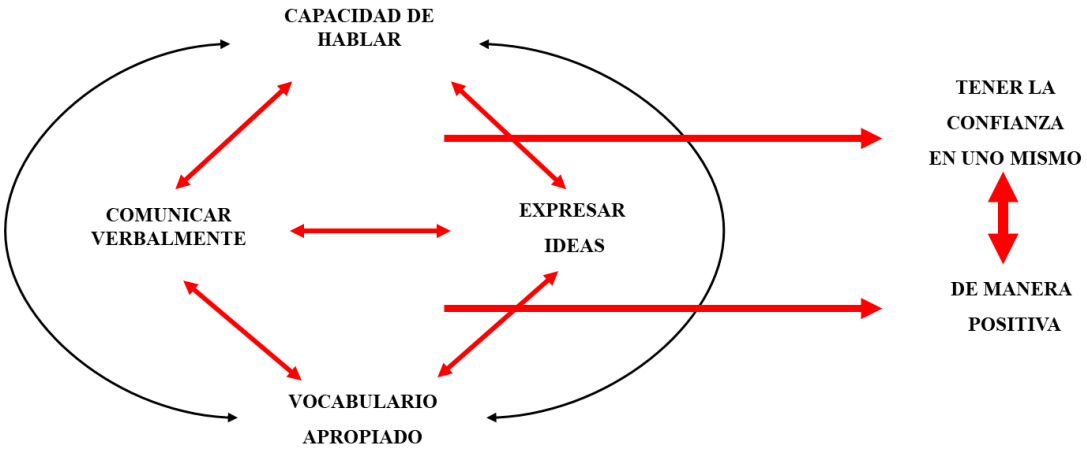
La expresión oral no solo es la capacidad de hablar con fluidez, sino también la manera de organizar y estructurar ideas de modo coherente, utilizando un vocabulario apropiado para modular la voz, gestos y expresiones faciales enfatizando el mensaje.

El desarrollo de expresión oral es fundamental en diversas áreas de vida, incluyendo educación, ámbito laboral, relaciones personales y sociales, entre otros. Una buena habilidad para expresarse oralmente puede mejorar la capacidad de comunicación, confianza en uno mismo y capacidad para influir en los demás de manera positiva.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar la retroalimentación de expresión oral tomando en cuenta que, es la práctica, para mejorar habilidades de comunicación verbal y comprensión profunda de cómo esta habilidad se entrelaza con su proceso creativo y estilo literario.

Figura 9

Sistema de configuración del desarrollo de la expresión oral



Nota: El desarrollo de la expresión oral es el producto de la relación dialéctica entre comunicar verbalmente y expresar ideas que, a su vez, involucra la capacidad de hablar con un vocabulario apropiado que contribuye para tener la confianza en uno mismo de manera positiva.

6.1.10 Literacidad mediática

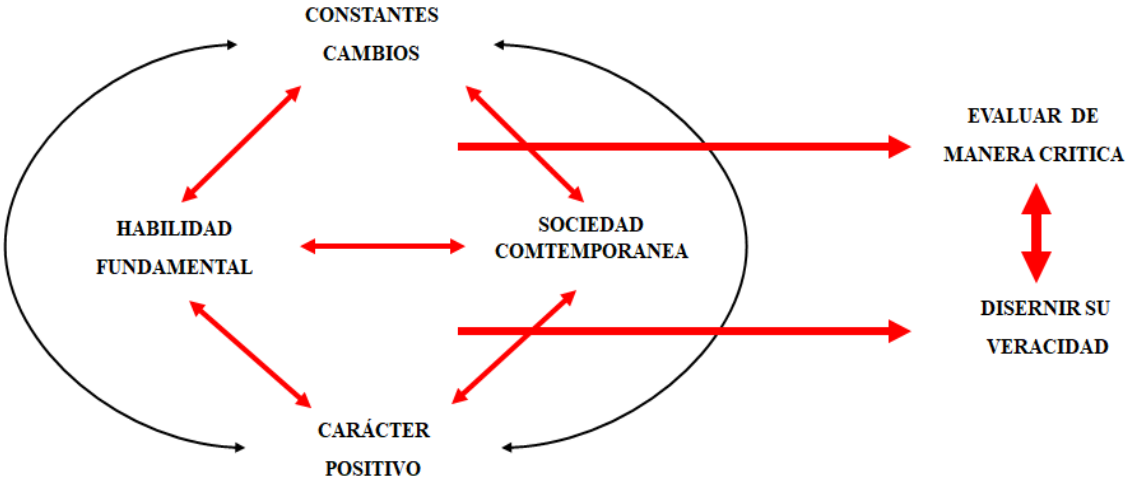
(Livingstone, 2019), (Hobbs, 2017), (Kellner, 2019), (De Abreu, 2017), (McDougall, 2018), (Buckingham, 2019), (Pino, & Permisán, 2020). (Scheibe, 2019), (Mihailidis, 2018), (Álvarez, 2021) y otros teóricos que han abordado el estudio de ***literacidad mediática***, mencionan que, es una habilidad fundamental en la sociedad contemporánea, que capacita a personas para navegar de manera ética y efectiva en un entorno mediático cada vez más complejo y diverso.

(Jenkins, 2006) aborda, la importancia de la literacidad mediática en un mundo donde medios de comunicación están en constante cambio y los consumidores tienen un papel cada vez más activo en la creación y distribución de contenido. Su trabajo destaca la necesidad de desarrollar habilidades críticas y creativas para navegar de manera efectiva en este entorno mediático en evolución.

Sin embargo, estos teóricos no abarcan a profundidad dicho tema dentro de la enseñanza aprendizaje es imperativo que los programas educativos integren el desarrollo de competencias que permiten evaluar de manera crítica los mensajes mediáticos y discernir su veracidad y propósito.

Figura 10

Sistema de configuración de literacidad mediática



Nota: La literacidad mediática es el resultado dialéctico entre habilidad fundamental y la sociedad contemporánea que, a su vez, tienen constantes cambios de carácter positivo y contribuye para evaluar de manera crítica y discernir su veracidad.

6.1.11 Conciencia fonológica

(Eslava, & Cobos, 2008), (Bravo, 2004), (Herrera, L., & Defior, S. 2005), (Ramírez, 2019), (Sancho, 2014), (Bravo, 2002), (Hurtado, 2015), (Lorenzo, 2001), (Gutiérrez, 2018), (Posligua, F, & Pachay, A. 2021), y otros teóricos que han estudiado el tema, de la ***conciencia fonológica,*** mencionan que, es una habilidad fundamental en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura. Se refiere a la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del habla en las palabras.

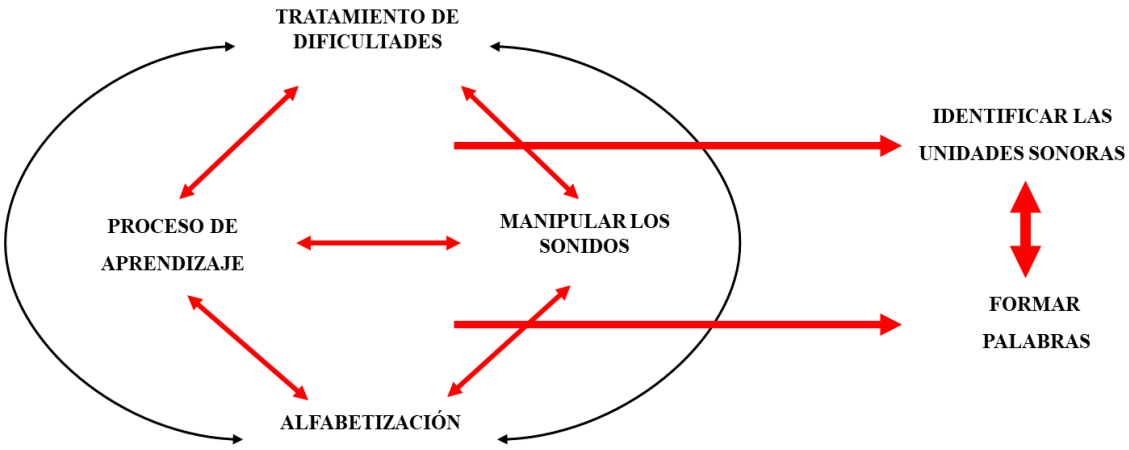
Patrick es un psicólogo clínico especializado en el tratamiento de dificultades, ha sido fundamental para comprender la importancia de conciencia fonológica en proceso de alfabetización.

Esto implica identificar las unidades sonoras más pequeñas, como fonemas, y comprender cómo combinan y manipulan para formar palabras. Esta habilidad se desarrolla gradualmente desde la infancia temprana y es crucial para el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación, que son esenciales para la alfabetización.

Sin embargo, estos teóricos no abordan la temática a partir de las actividades que ayudan a los niños a entender la estructura del lenguaje hablado y a establecer las bases necesarias para la lectura y escritura exitosas.

Figura 11

Sistema de configuración de conciencia fonológica



Nota: La conciencia fonológica es el resultado de la relación dialéctica entre el proceso de aprendizaje y manipular los sonidos que, a su vez, se sintetiza en el tratamiento de dificultades y alfabetización para identificar las unidades sonoras y formar palabras.

6.1.12 Lectura crítica

(Vivanco, 2018), (Morales, 2018), (Vargas, 2015), (Comas, 2021), (Ramos, 2020), (Marciales, 2004), (Camacho, & Sánchez, 2019), (Sosnowski, 1996), (Guaita, 2001), (Campana, 2013) y otros investigadores que han abordado el estudio de ***lectura crítica***, manifiestan que, es un proceso esencial para el desarrollo intelectual y participación activa en la sociedad. Al cultivar esta habilidad, los lectores pueden convertirse en consumidores conscientes.

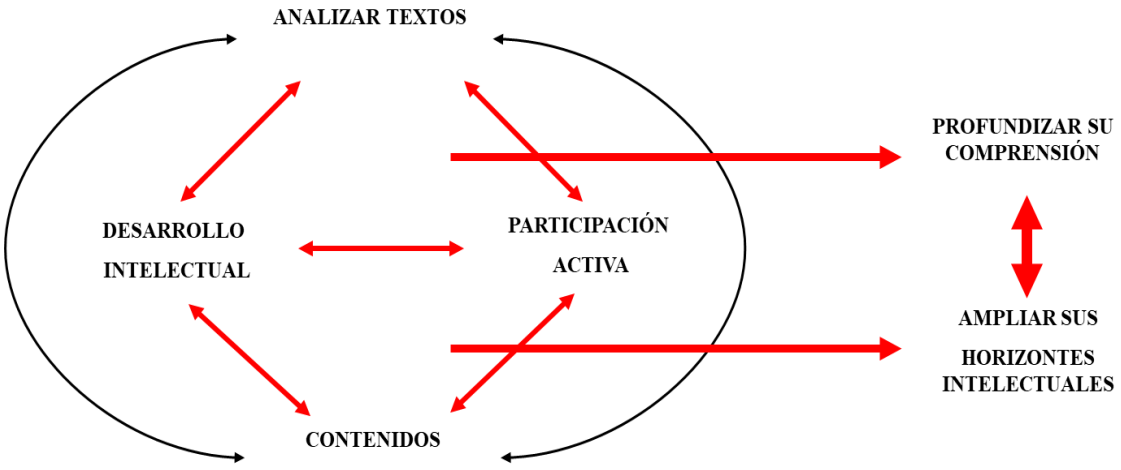
Esta habilidad es fundamental para el éxito académico, que capacita a estudiantes para analizar textos complejos en una variedad de disciplinas y contenidos, lo que les permite profundizar su comprensión y ampliar sus horizontes intelectuales.

(Willingham, 2017), menciona que, el cerebro humano interpreta y procesa la información durante la lectura, y cómo este proceso influye en la capacidad del lector para realizar juicios críticos sobre el contenido. También, destacan la importancia de la lectura crítica en la formación de una mente analítica y autónoma.

Sin embargo, estos investigadores se limitan a contrarrestar diferentes métodos de enseñanza dentro de la lectura crítica para que los alumnos puedan adquirir conocimiento rápido tomando en cuenta la capacidad metódica e independiente.

Figura 12

Sistema de configuración de lectura Crítica



Nota: La lectura crítica es el resultado de la relación dialéctica que, expresa entre el desarrollo intelectual y participación activa que, a su vez, sintetiza en analizar textos y contenidos que contribuye a profundizar su comprensión y ampliar sus horizontes intelectuales.

6.1.13 Aprendizaje cooperativo

(Domingo, 2008), (López, & Acuña, 2011), (Pujolàs, 2008), (Pla, 2011), (Lobato, 1998), (Maset, 2008), (Ferreiro, 2007), (Sáez, 2002), (Prenda, 2011), (Fernández, 2021), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***aprendizaje cooperativo***, mencinan que, es una estrategia educativa que fomenta la interacción entre estudiantes para alcanzar metas académicas comunes. Este enfoque promueve un ambiente de apoyo mutuo y responsabilidad compartida, lo que puede mejorar significativamente el rendimiento académico y satisfacción de alumnos.

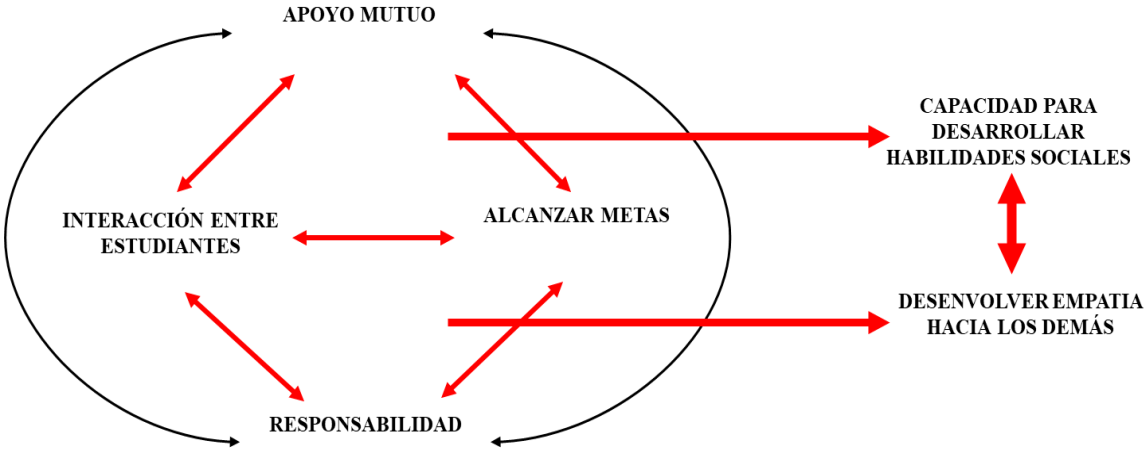
Lo más eficaz es que, una de las principales ventajas del aprendizaje cooperativo es su capacidad para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Al trabajar en equipo, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva.

El aprendizaje cooperativo también puede fortalecer la cohesión y el sentido de comunidad en el aula. Al colaborar en proyectos significativos, los alumnos construyen relaciones más sólidas entre ellos y desarrollan un mayor sentido de pertenencia al grupo. Esto no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también puede tener un impacto positivo en el clima escolar general y cultura de la institución educativa.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que el aprendizaje puede experimentar cambios y evoluciones influenciados por diversos factores.

Figura 13

Sistema de configuración del aprendizaje cooperativo



Nota: El aprendizaje cooperativo es el producto de la relación dialéctica que expresa entre interacción entre estudiantes y alcanzar metas que, a su vez, sintetiza el apoyo mutuo y responsabilidad que contribuye a la capacidad para desarrollar habilidades sociales y desenvolver empatía hacia los demás.

6.1.14 Estrategia de enseñanza activa

(Flores, 2021), (Herrera, 2005), (De Jong, 1996), (Venegas, 2014), (Pastora, & Fuentes, 2021), (González, 2013), (Sigüenza, & Mediavilla, 2021), (Puiggròs, 2001), (Borda, 2021), (Zamora, 1990), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***estrategia de enseñanza activa***, manifiestan que, son enfoques pedagógicos diseñados para involucrar activamente a los estudiantes en proceso de aprendizaje. Donde los educandos son principalmente receptores pasivos de información, permitiendo así construir su comprensión y aplicar el conocimiento de manera práctica.

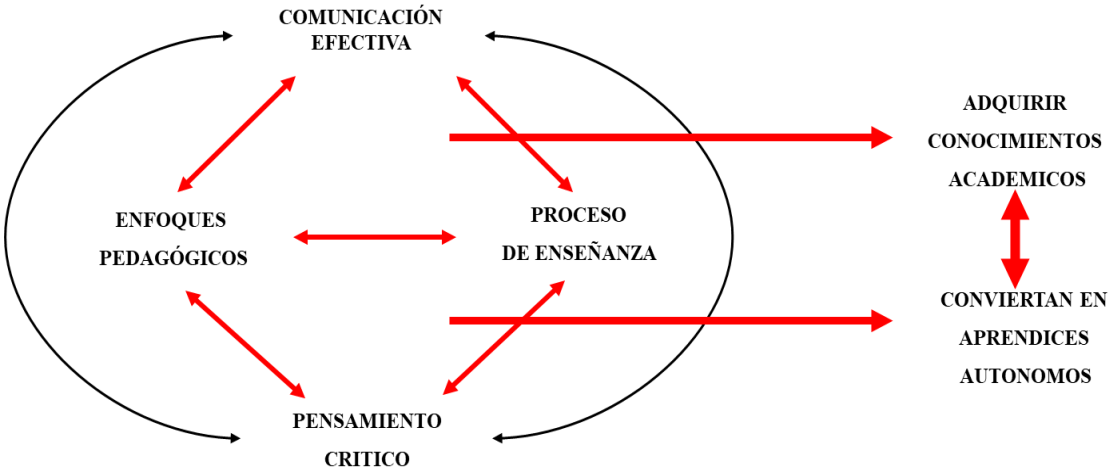
La enseñanza activa fomenta el desarrollo de habilidades claves para el éxito en la vida, como comunicación efectiva, trabajo en equipo y pensamiento creativo. Al permitir que sean activos en su propio aprendizaje, esta estrategia no solo les ayuda a adquirir conocimientos académicos, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos del mundo.

Este enfoque pedagógico reconoce que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, para que conviertan en aprendices autónomos y críticos que puedan contribuir al proceso de aprendizaje de manera significativa.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que la estrategia de enseñanza activa tiene el potencial de ayudar a resolver su capacidad lectora.

Figura 14

Sistema de configuración de estrategia de enseñanza activa



Nota: Las estrategias de enseñanza activa son producto de la relación dialéctica que, se expresa entre enfoques pedagógicos y proceso de enseñanza que, a su vez, sintetiza la comunicación efectiva y pensamiento creativo y que contribuye a adquirir conocimientos académicos y conviertan en aprendices autónomos.

6.1.15 Evaluación formativa

(Cruzado, 2022), (Torres, 2013), (Talanquer, 2015), (Popham, 2013), (Rosales, 2014), (Anijovich, 2017), (Martínez, 2013), (Gómez, & Ortiz, 2020), (Fasce, 2009), (Apunte, 2021), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***evaluación formativa***, manifiestan que, es un proceso continuo e integral que tiene como objetivo principal monitorear y mejorar el proceso de aprendizaje de estudiantes durante todo el curso académico. Se enfoca en proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva que guíe y mejore el proceso de aprendizaje mientras este está en curso.

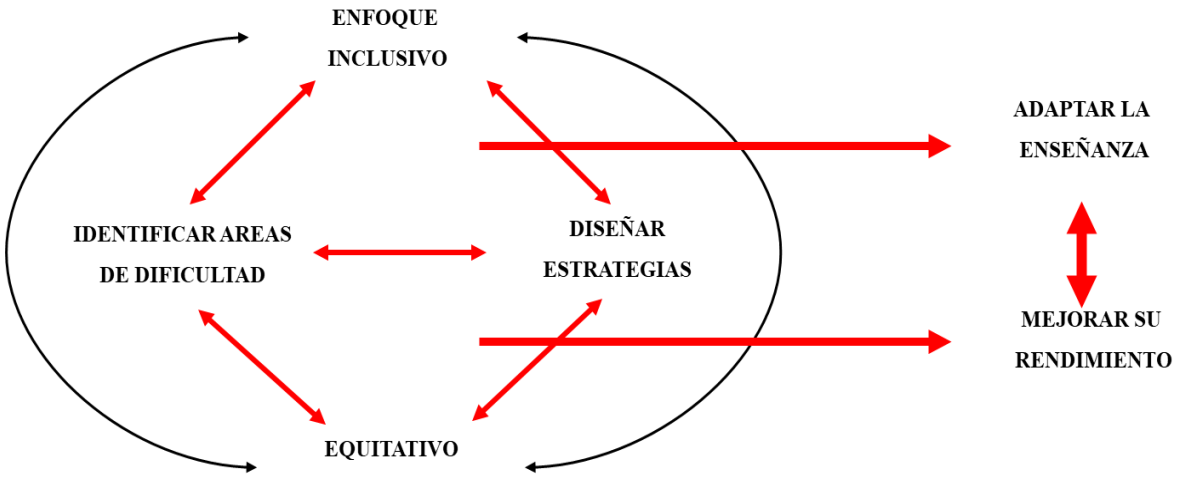
Esta herramienta permite comprender mejor las necesidades individuales de cada estudiante, identificar áreas de dificultades y diseñar estrategias de enseñanza más efectivas y personalizadas. La evaluación formativa promueve un enfoque inclusivo y equitativo de la educación, donde cada estudiante tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Es necesario recopilar información sobre el progreso de estudiantes y su comprensión de conceptos, así como identificar cualquier dificultad que puedan enfrentar. Esta información es fundamental para adaptar la enseñanza y brindar intervenciones específicas.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que esta evaluación es un requisito importante para medir sus capacidades intelectuales.

Figura 15

Sistema de configuración de la evaluación formativa



Nota: La evaluación formativa son producto de la relación dialéctica que expresa entre identificar áreas de dificultad y diseñar estrategias que, a su vez, sintetiza un enfoque inclusivo y equitativo que contribuyen adaptar la enseñanza y mejorar su rendimiento.

6.1.16. Aprendizaje basado en proyecto

(Galeana, 2006), (Sánchez, 2013), (Gonzales, & Cañotte, 2017), (Rodríguez, & Vílchez, 2015), (Trujillo, 2016), (Pérez, 2008), (Estruch, & Silva, 2006), (Fernández, 2017), (Domènech, 2018), (Martínez, & Ledezma, 2023), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***aprendizaje basado en proyecto,*** manifiestan que, es una metodología educativa que pone énfasis en exploración activa y descubrimiento del conocimiento a través de realización de proyectos prácticos y significativos. Donde los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar el conocimiento en contextos auténticos y desarrollar habilidades prácticas y transferibles.

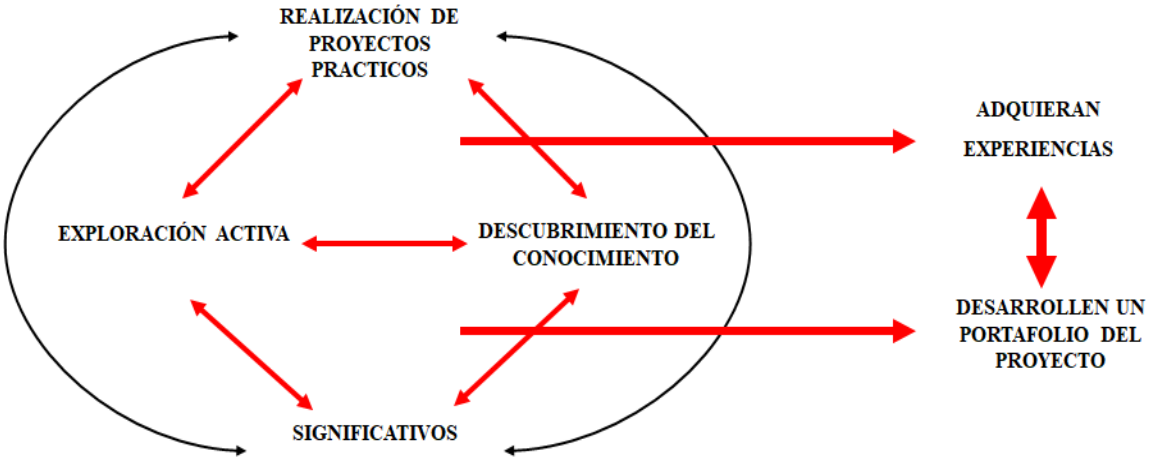
El aprendizaje basado en proyecto simula el entorno laboral, que valoran las habilidades prácticas, capacidad de trabajar en equipo y resolución de problemas. Los estudiantes adquieren experiencias y puedan desarrollar un portafolio de proyectos que pueden ser útiles en su futura carrera profesional.

Los docentes deben actuar como facilitadores, proporcionando recursos, orientación y retroalimentación continua. Es importante también establecer mecanismos de evaluación que consideren el proceso como producto final del proyecto, valorando el esfuerzo, creatividad y aprendizaje obtenido.

Sin embargo, estos sofistas se limitan a explicar que este aprendizaje también debe estar preparado para un mundo laboral cada vez más tecnológico.

Figura 16

Sistema de configuración del aprendizaje basado en proyecto



Nota: El aprendizaje basado en proyecto es producto de la relación dialéctica que expresa entre exploración activa y descubrimiento del conocimiento que, a su vez, sintetiza la realización de proyectos prácticos significativos que contribuye y adquieran experiencias y desarrollen un portafolio de proyectos.

6.1.17 Aprendizaje autónomo

(Mendoza, 2017), (Villavicencio, 2004), (Rué, 2009), (Moreno, & Martínez, 2007), (Cárcel, 2016), (Ramos, & Méndez, 2020), (López, & Moya, 2012), (Cabrales, & Díaz, 2017), (Pérez, 2005), (León, 2020), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***aprendizaje autónomo,*** manifiestan que, es un enfoque educativo donde los estudiantes asumen responsabilidad principal de dirigir y controlar su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos son activos en la identificación de sus objetivos de aprendizaje y evaluación.

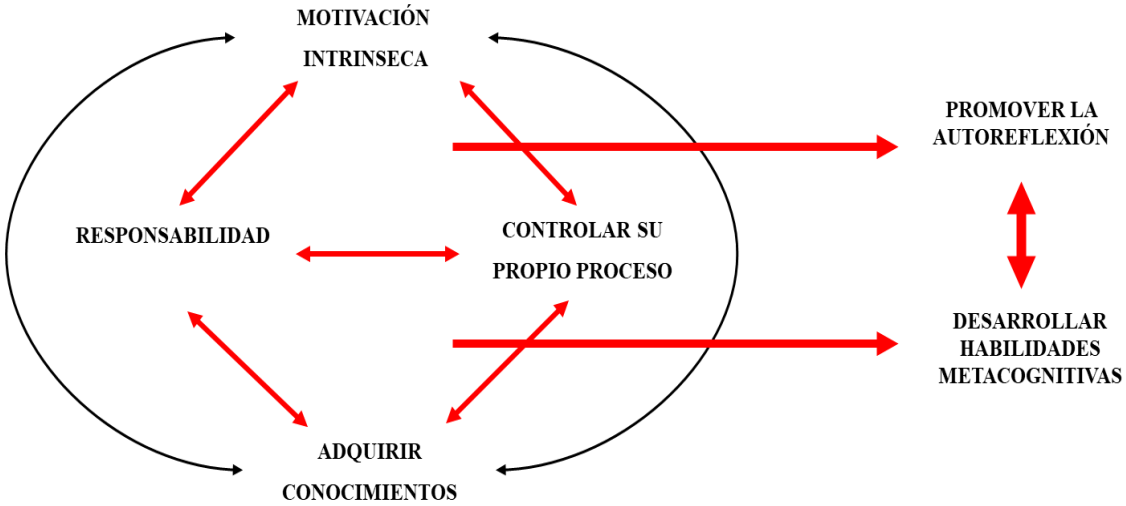
Una característica distintiva del aprendizaje autónomo es su énfasis en la motivación intrínseca. Los estudiantes no están obligados a aprender por factores externos, como calificaciones o presión social, sino que son impulsados por su propio interés en temas y deseos de adquirir conocimientos, esta motivación promueve un compromiso profundo.

Este aprendizaje promueve la autorreflexión y autoconocimiento. En donde los estudiantes aprenden a identificar sus estilos de aprendizaje, fortalezas y debilidades, que permiten mejorar continuamente el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que, el aprendizaje autónomo debe buscar y evaluar información por sí mismos para que puedan mantenerse actualizados y adquirir nuevos conocimientos.

Figura 17

Sistema de configuración del aprendizaje autónomo



Nota: El aprendizaje autónomo es el resultado de la relación dialéctica que expresa el proceso de responsabilidad y controlar su propio proceso que, a su vez, sintetiza la motivación intrínseca y adquiere conocimientos para promover la auto reflexión y desarrollar habilidades metacognitivas.

6. 1. 18 inclusión educativa

(Almenara, 2016), (Infante, 2010), (Viera, & Zeballos, 2016), (Padilla, 2011), (Casanova, 2011), (Plancarte, 2017), (Paz, 2020), (García, 2017), (Garzón, 2015), (González, 2008), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***inclusión educativa,*** manifiestan que, busca garantizar que todos los estudiantes, tengan acceso equitativo a una educación de calidad. Este enfoque se basa en el principio de cada estudiante, tiene derecho a aprender en un entorno que valore la diversidad y promueva la participación plena de todos.

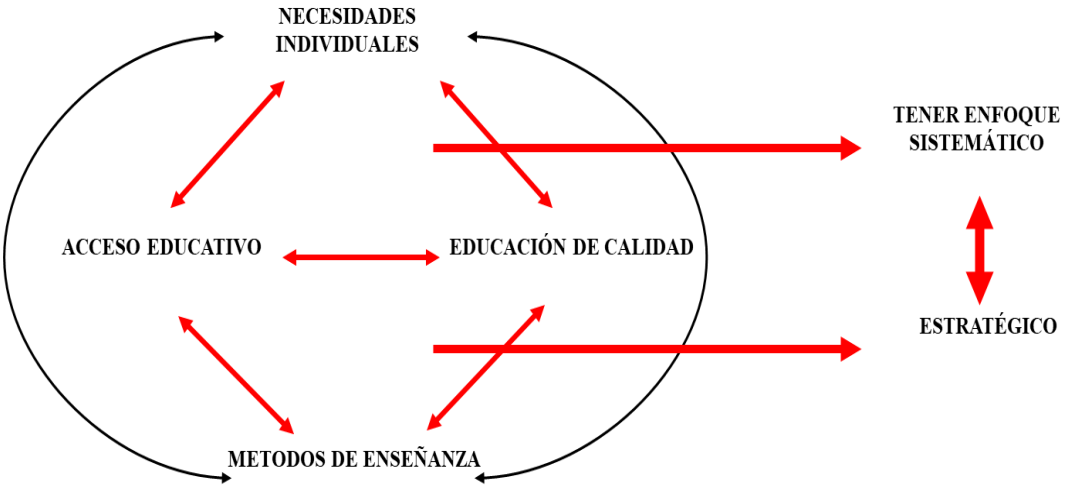
La inclusión educativa, es fundamental adaptar al currículo según las necesidades individuales de los educandos. Esto puede implicar la modificación de contenidos, métodos de enseñanza y evaluación para que sean accesibles y relevantes para todos. El objetivo es crear un entorno de aprendizaje flexible que pueda acomodar diversas formas de aprendizaje y niveles de habilidad.

Este enfoque sistemático y estratégico incluye formulación de políticas claras, asignación de recursos adecuados, colaboración entre diversas partes interesadas y evaluación continua de progresos que deben ser holísticas, abordando tanto las necesidades académicas como las emocionales y sociales.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a expresar que, para lograr una inclusión educativa efectiva, es fundamental implementar una serie de estrategias.

Figura 18

Sistema de configuración de inclusión educativa



Nota: La inclusión educativa es el producto de la relación dialéctica que expresa entre acceso educativo y educación de calidad que, a su vez, sintetiza necesidades individuales y métodos de enseñanza que contribuyen para tener enfoque sistemático y estratégico.

6.1.19 Desarrollo de la empatía

(Fernández, 2017), (Muñoz & Castaño, 2013), (López & Richaud, 2014), (Marlasca, 2018), (Sánchez Parra, 2006), (Ortiz, 2014), (Donoso, 2014), (Brenes & Pérez, 2015), (Caurin & Fontana, 2019), (Castelló & Del pino, 2019), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***desarrollo de la empatía,*** expresan la importancia de la empatía en inteligencia emocional, destacando la capacidad de comprender y razonar las emociones de los demás contribuyendo al bienestar individual y social.

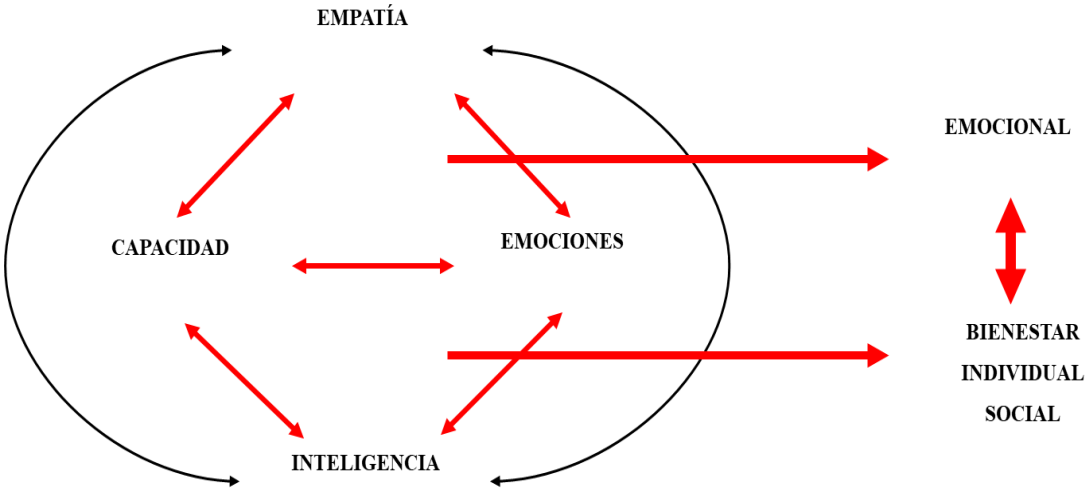
La empatía puede ser moldeada a largo tiempo por experiencias sociales y educativas, que sugiere una habilidad flexible que puede ser fortalecida a través de intervenciones específicas más completa del desarrollo de la empatía, integrando perspectivas psicológicas, evolutivas y neurocientíficas para el ser humano.

(Nel Noddings, 2018), manifiesta que es importante cultivar empatía en entornos educativos, argumentar y fomentar la capacidad, es fundamental promover relaciones positivas y construir comunidades escolares compasivas y solidarias.

Sin embargo, estos autores se limitan, hablar sobre el desarrollo de la empatía, en ciertos temas que pueden recibir menos atención en la literatura académica.

Figura 19

Sistema de configuración del desarrollo de la empatía



Nota: desarrollo de la empatía es producto de la relación dialéctica que expresa la capacidad de comprender las emociones que, a su vez, sintetiza la empatía e inteligencia emocional para comprender el bienestar individual y social.

6.1.20 Integración de las artes

(Botella & Adell, 2018), (González, 2010), (Callejas & Pinzón, 2011), (Kessler, 2005), (Sánchez, 2014), (Fuenmayor & Villasmil, 2008, (García, 2017), (Avenburg & Escribal, 2019), (Barrios & Pinzón, 2016), (Rojas, 2007), y otros autores que han abordado el estudio de la ***integración de las artes*** manifiestan que, este argumentado ofrecen una vía única para la comprensión profunda y expresión personal, permitiendo a los estudiantes explorar y comunicar ideas de que van más allá de las palabras y números.

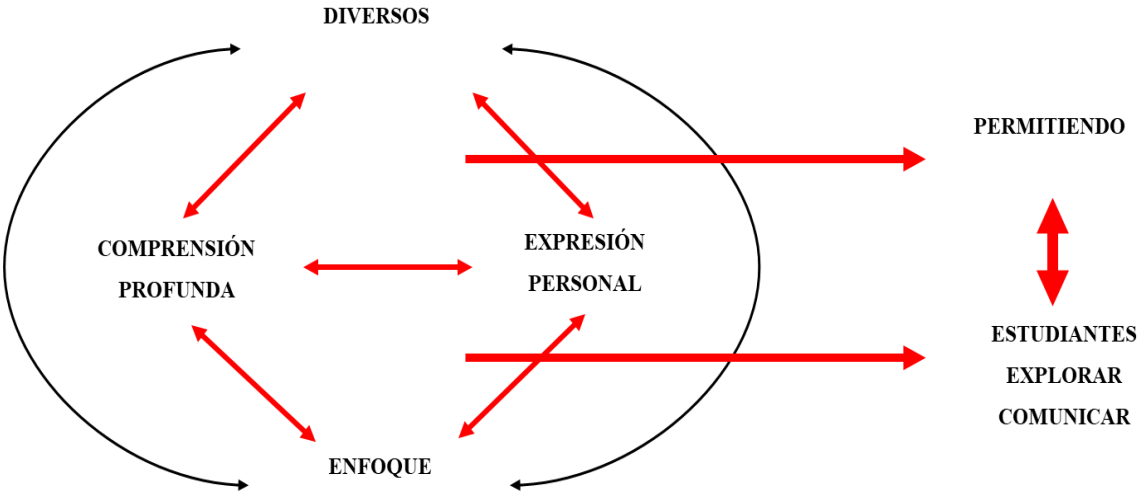
La integración de las artes en la educación es un tema de creciente interés y debate entre diversos autores y educadores, en este enfoque busca incorporar artes visuales, música, teatro, danza y otras formas de expresión artística en el currículo escolar para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

Elliot Eisner y Maxine Greene abogan, sobre la integración de artes en el currículo escolar como una forma de promover creatividad, expresión personal y comprensión del mundo. Las artes proporcionan un medio para explorar la complejidad de experiencia humana y desarrollar habilidades cognitivas y emocionales fundamentales para el aprendizaje.

Sin embargo, estos autores se limitan abordar que la integración de las artes ha evolucionado a lo largo de los ciclos adaptando a los cambios culturales y tecnológicos donde es necesario implementar programas efectivos.

Figura 20

Sistema de configuración de integración de las artes



Nota: La Integración de las artes es producto de la relación dialéctica que expresa la comprensión profunda de expresión personal que, a su vez, sintetiza el interés en diversos enfoques permitiendo a los estudiantes explorar y comunicar ideas.

6.1.21 Diseño de unidades didácticas

(Galindo & Pujol, 2007), (Gau & Abreu, 2012), (Giménez, 2009), (Sánchez, 2014), (Rendón, 2005), (Diaco, 2017) (Siliberti & Mac, 2017), (López, 2018), (Marcos, 2007 Ríos & González, 2018), y otros autores que han abordado el estudio del ***diseño de unidades didácticas,*** mencionan que, las unidades didácticas diseñadas son fundamentales para promover un aprendizaje significativo y efectivo en el entorno educativo.

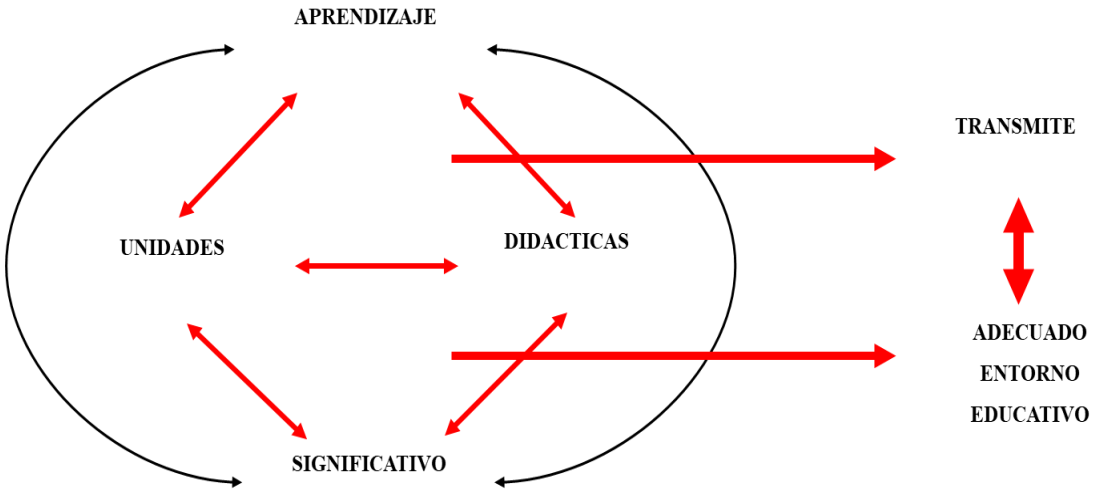
Las unidades didácticas buscan no solo transmitir conocimientos, sino también desarrollar habilidades, fomentar la reflexión y promover la participación activa de los escolares en su propio proceso de aprendizaje. Las necesidades individuales de los estudiantes, así como los contextos educativos y culturales.

(Herrera, 2014), enfatiza la importancia de colaboración entre docentes en el diseño de unidades didácticas. Explorando el trabajo en equipo y así enriquecer el proceso del proyecto al permitir diferentes perspectivas y experiencias. A través de un enfoque centrado involucran a estudiantes en el proceso, fomentando su participación activa y su autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, estos investigadores se limitan dialogar con respecto la capacidad de adaptación a necesidades cambiantes de alumnos y entorno.

Figura 21

Sistema de configuración del diseño de unidades didácticas



Nota: El diseño de unidades didácticas es producto de la relación dialéctica que expresa las unidades didácticas que, a su vez, sintetiza un aprendizaje significativo y efectivo para transmitir un conocimiento adecuado dentro del entorno educativo**.**

6.1.22 Atención a la diversidad

(Díaz, 2011), (Pastor & Aguado, 2007), (Fernández & Ricardo, 2018), (Maldonado, 2018), (Sánchez & Garrido, 2007), (Osuna, 2012), (Salinas, 2010), (Benítez, 2014), (Chi, 2016), (Martínez & TUR AUSINA, 2020), y otros autores que han abordado el estudio de ***atención a la diversidad***, mencionan que, es importante garantizar que todos los estudiantes, reciban una educación inclusiva y equitativa donde puedan tener diferencias estilos educativos.

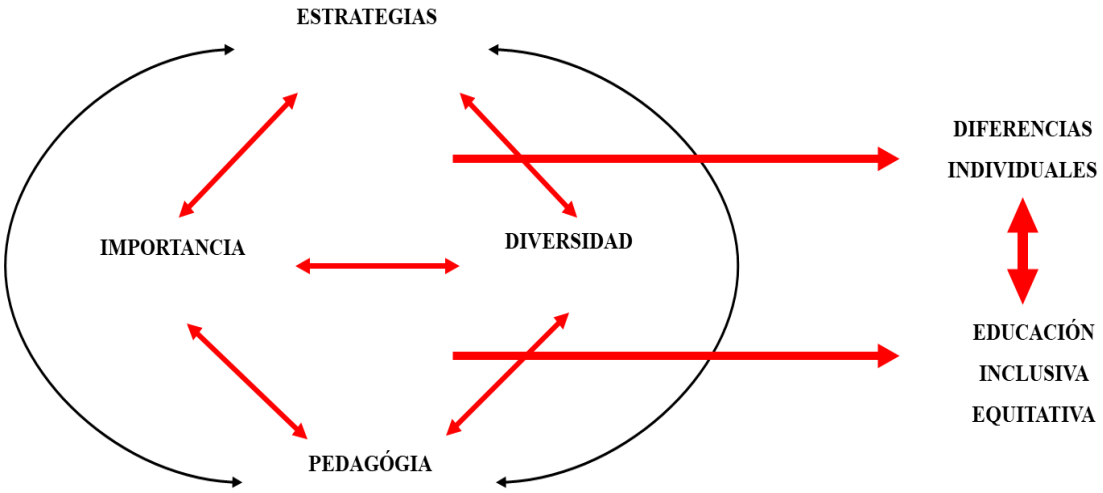
También se destaca la importancia de la diversidad y adoptan estrategias pedagógicas flexibles que permitan satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante, garantizando que todos tengan acceso a oportunidades educativas de calidad y puedan alcanzar su máximo potencial.

Mel Ainscow abogan por un enfoque sistémico de atención a diversidad, que no solo se centre en las necesidades individuales de los estudiantes, sino que también considere los factores estructurales y organizativos que pueden contribuir a la sustracción y desigualdad.

Sin embargo, estos investigadores se limitan a profundizar sobre la falta de recursos y apoyo adecuados por parte de las instituciones educativas.

Figura 22

Sistema de configuración de atención a la diversidad



Nota: La Atención a la diversidad es producto de la relación dialéctica que expresa la importancia de la diversidad de estrategias pedagógicas que, a su vez, sintetiza las diferencias individuales que permitan diferenciar la educación inclusiva y equitativa.

6.1.23 Desarrollo de la expresión oral

(Roque & Páez, 2018), (Sánchez & Brito, 2015), (Pérez & Infante, 2021), (Garràn & Antolinez, 2017), (Rabea, 2010), (Beneditez, 2009), (Saca, 2013), (Nikleva & López, 2019),

(Karla, 2007), (Araujo, 2017), y otros teóricos que han abordado el estudio del ***desarrollo de la expresión oral,*** es tema de gran interés para los educadores, lingüistas y expertos en comunicación quienes reconocen su importancia en el desarrollo integral de los individuos.

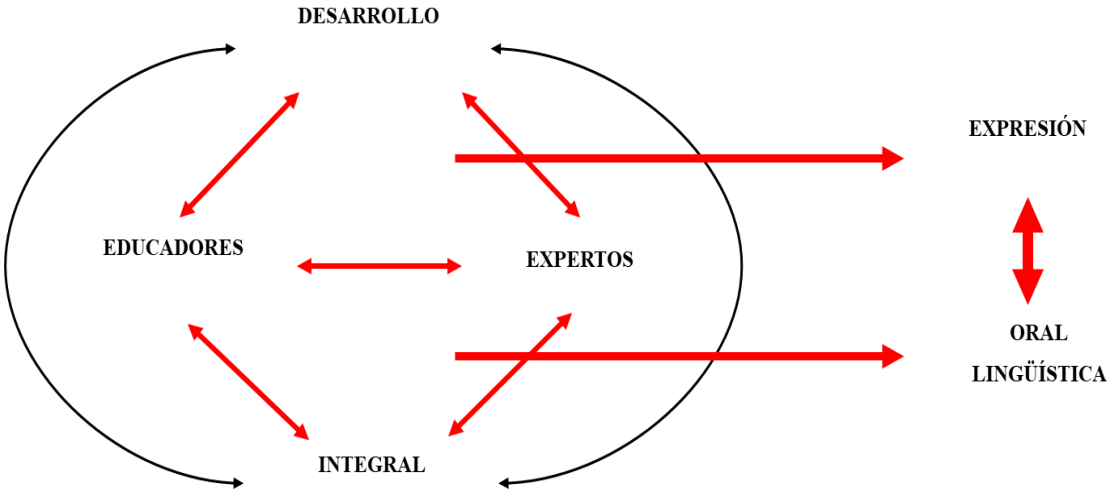
La importancia del desarrollo de la expresión oral es la interacción social y diálogo en el progreso del lenguaje oral, señalando que el aprendizaje se produce en contextos sociales y culturales donde los individuos participan en conversaciones significativas y colaborativas.

Donald Graves y Lucy Calkins, expresan que, los enfoques pedagógicos fomentan la expresión oral auténtica y significativa en el aula, mediante actividades como la narración de historias, debates y presentaciones orales.

Sin embargo, estos autores se limitan a profundizar sobre las individuales sociales y colaborativas expresiones orales que pueden obstaculizar el progreso de los estudiantes.

Figura 23

Sistema de configuración del desarrollo de la expresión oral



Nota: El desarrollo de la expresión oral es producto de la relación dialéctica que expresa temas de gran interés para los educadores y expertos que, a su vez, sintetiza el desarrollo integral de la expresión oral y lingüística.

6.1.24 Importancia de la puntuación

(Kohan, 2016), (Álvarez & Campos, 2018), (Verdaguer, 2013), (Llamas, 2016), (Castillo & Montealegre, 2008), (Navarro & Osuna, 2006), (Esquerna & Pifarré, 2016), (Merino & Lucas, 2016), (España, 2016), (Ridao, 2022), y otros autores que han abordado el estudio de la ***importancia de la puntuación,*** mencionan que, es una función crucial donde la puntuación efectúa la claridad y coherencia del mensaje escrito, señalando que los signos de puntuación ayudan a estructurar y organizar las ideas, facilitando la comprensión del lector.

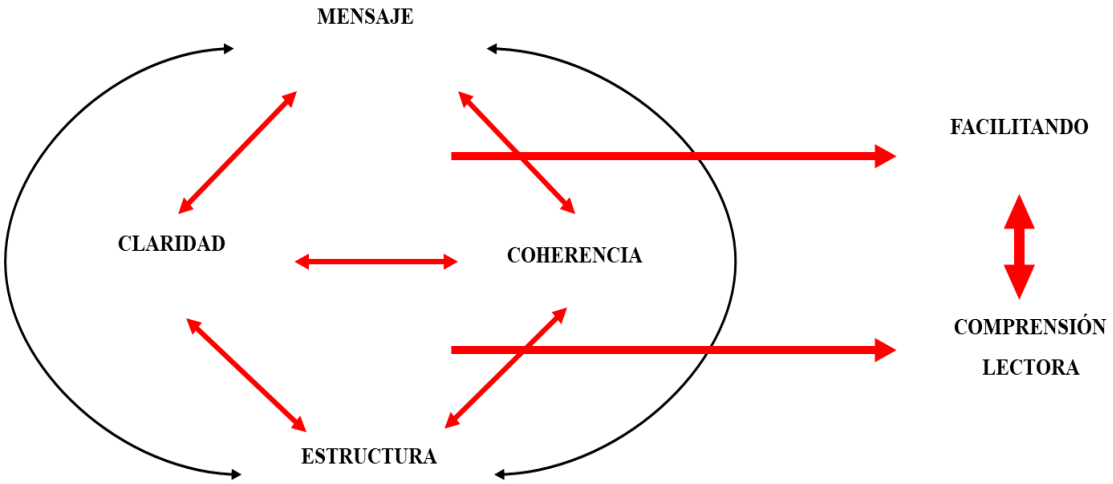
La puntuación es una convención lingüística, sino una habilidad esencial que facilita la expresión y comprensión del lenguaje escrito en diversos contextos comunicativos actúan como herramientas fundamentales para organizar ideas, indicar pausas y delimitar la estructura gramatical de una frase o párrafo.

Donald Graves y Lucy Calkins, menciona que, la función pedagógica de puntuación en el proceso de composición escrita. Argumentan que enseñar a los estudiantes a usar la puntuación de manera efectiva mejorando la habilidad para comunicarse claramente, sino que también promueve el pensamiento crítico y la expresión creativa.

Sin embargo, estos autores se limitan a exponer con respecto al mal uso de los signos de puntuación ocasionando con funciones en el momento de usarlo.

Figura 24

Sistema de configuración de la importancia de la puntuación



Nota: La Importancia de la puntuación es producto de la relación dialéctica que expresa la claridad y coherencia del mensaje que, a su vez, sintetiza la estructura facilitando así la comprensión del lector.

6.1.25 La coma

(Castillo & Montealegre, 2008), (Kohan, 2016), (Raventós, 2010), (Barreto, 2017), (Fuente, 2008), (González, 2008), (Romero, 2004), (Verdeguer, 2013), (Nodarse, 2003), (Hernández, 2019), y otros autores que han abordado el estudio de ***la coma,*** mencionan que, es impórtate dentro de la estructura del texto marcando pausas significativas en la lectura, sirve para separar elementos dentro de una oración, como listas, delimitar cláusulas y frases, lo que ayudan a evitar la ambigüedad y aclarar la intención del autor.

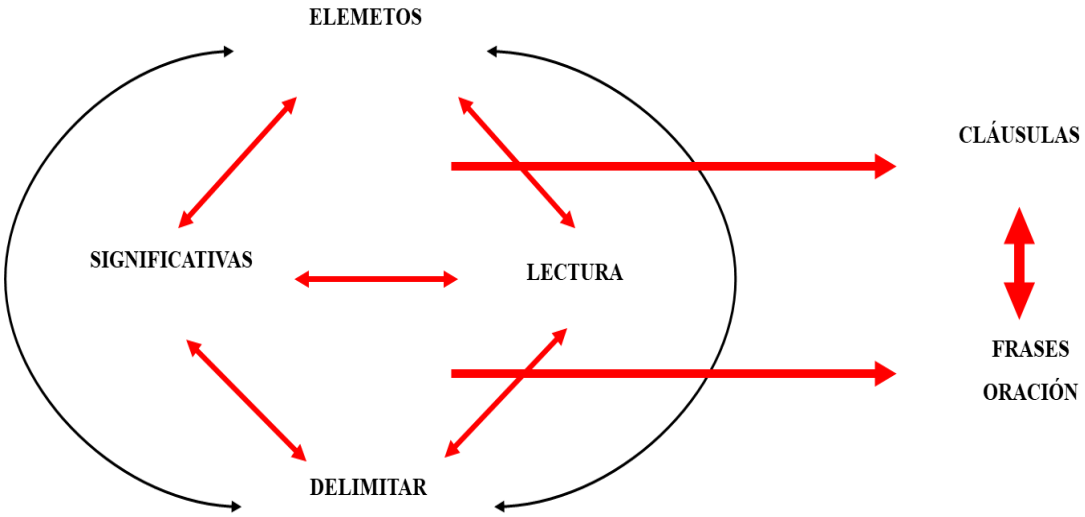
La coma, aunque pequeña en tamaño, desempeña un papel crucial en la claridad y coherencia de la escritura, es importante encontrar un equilibrio entre claridad y fluidez al utilizar la coma, evitando tanto la falta como el exceso de su uso.

(González, 2008), enfatiza la importancia de aprender las reglas básicas de la coma, pero también "reconocen que su aplicación puede variar según el estilo y la intención del escritor por la práctica constante y la atención al contexto para dominar su uso adecuado"

Sin embargo, estos autores se limitan hablar y advierten sobre el abuso de la coma, ya que un uso excesivo o incorrecto es mal empleado.

Figura 25

Sistema de configuración de la coma



Nota: La coma es producto de la relación dialéctica que, expresa pausas significativas en la lectura y coherencia que, a su vez, sintetiza los elementos para delimitar cláusulas y frases interiormente de la oración.

6.1.26 El punto

(Aranda, 2022), (Kohan, 2016), (Alzate & Alvarez, 2005), (Silva & Campo, 2013), (Sánchez, 2015), (Cassany, 2015), (Arellano, 2010), (Pérez, 2010), (Raymundo, 2019), (La Rocca, 2020), y otros autores que han abordado el estudio del ***punto*** mencionan que, es considerado en lecturas como un uso adecuado y esencial para delimitar unidades de pensamiento y facilitar comprensión del lector. Asimismo, subrayan que el punto es clave para organizar la información de manera lógica y para dar ritmo al texto, influyendo en cómo perciben y procesan las ideas presentadas.

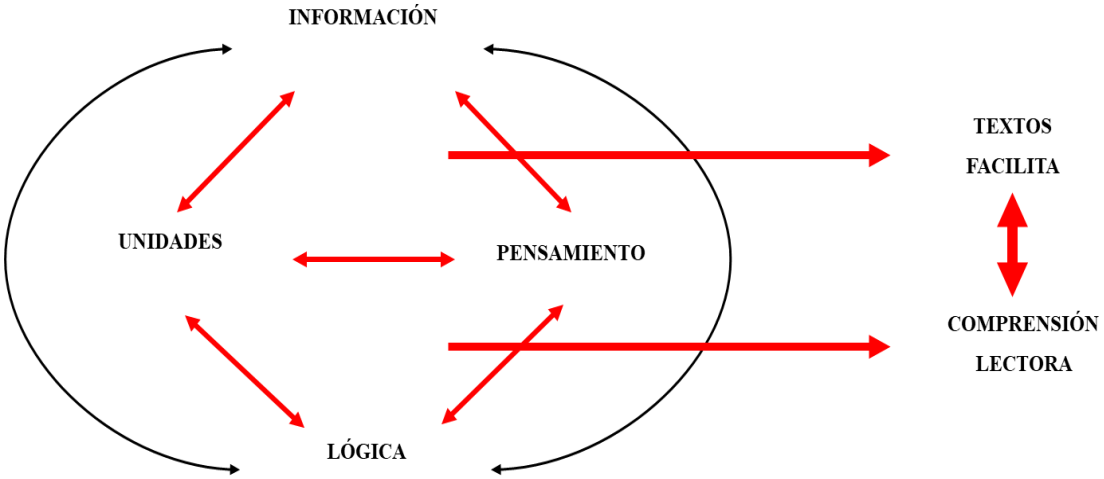
El punto siempre tiene connotaciones simbólicas representando la culminación, finalización o resolución de algo. El ámbito de la literatura, el punto puede indicar el desenlace de una trama o cierre de un argumento es un elemento concluyente en la escritura que señala el fin de una idea o frase, proporcionando estructura y claridad al texto.

(Arellano, 2010), expresa, la importancia del punto como un elemento fundamental en la estructura y coherencia de la escritura. Mencionado que, no solo marca el final de una oración, sino que también delimita unidades de pensamiento y proporciona claridad al contenido.

Sin embargo, estos investigadores no dialogan sobre el mal uso de este signo de puntuación en el momento de oraciones cortas en el texto escritos, son mal utilizados en el que producen monótonas y carecen de fluidez.

Figura 26

Sistema de configuración del punto



Nota: El punto es producto de la relación dialéctica que, expresa las unidades del pensamiento que, a su vez, sintetiza la información de manera lógica para dar ritmo al texto y facilita la comprensión lectora.

6.1.27 Dos puntos

(Gómez & Bacalla, 2010), (Sánchez, 2005), (Santana, 2017), (Feldman, 2004), (Contra, 2021), (Marcet &Vizuete, 2007), (Onwuegbuzie &Zoran, 2011), (Acosta, 2002), (Marotta, 2006), (Molina & Desuk, 2015), y otros investigadores que han abordado el estudio de los ***dos puntos,*** resaltan la importancia de los dos puntos como un signo de puntuación que desempeña múltiples funciones en la escritura.

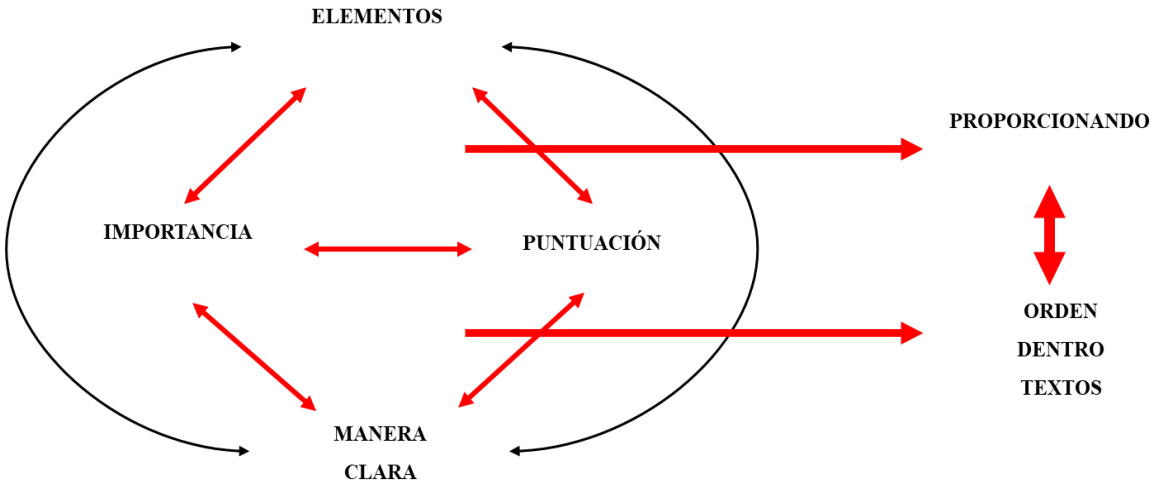
Los dos puntos se utilizan para introducir una lista o enumeración proporcionando una pausa, que separa los elementos de manera clara y ordenada. También se emplean para indicar que va a presentar una explicación, aclaración o ampliación del contenido previo, sirviendo como un puente entre la información principal y los detalles adicionales.

(Acosta,2002), resalta la versatilidad y relevancia de los dos puntos en la escritura señalando que este signo de puntuación cumple diversas funciones esenciales, siendo una de las destacadas en la introducción de listas o enumeraciones proporciona orden y claridad al presentar una serie de elementos de forma estructurada.

Sin embargo, estos investigadores se liman explicar sobre el excesivo uso de los dos puntos en unos textos donde puede entorpecer la fluidez del mismo.

Figura 27

Sistema de configuración de dos puntos



Nota: Los dos puntos es producto de la relación dialéctica que expresa la importancia del uso de puntuación que, a su vez, sintetiza los elementos de manera clara proporcionando un orden dentro del texto.

6.1.28 Los paréntesis

(Bolaños, 2004), (Cáceres, 2008), (Gavalda, 2002), (Zapata, 2015), (Norgard, 2007), (Castoriadis & Vicens, 2013), (Martos & Martos, 2012), (Onwuegbuzie & Zoran, 2011), (Valdettaro, 2007), (Inverso, 2014), y otros autores que han abordado el estudio de los ***paréntesis,*** son de gran importancia como un signo de puntuación versátil en la escritura. Señalan que los paréntesis permiten incluir información adicional dentro de una oración sin interrumpir el flujo principal del texto.

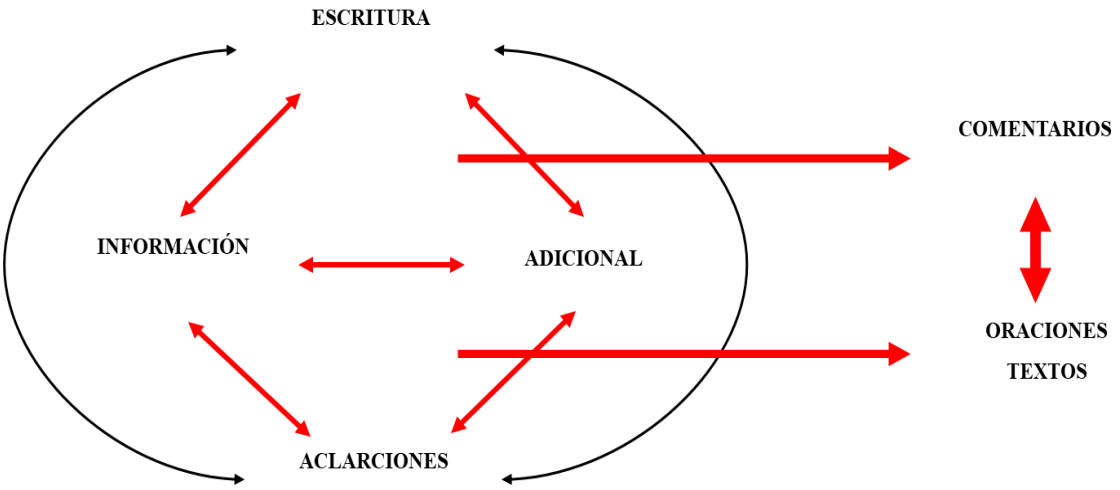
Los paréntesis ayudan agregar aclaraciones, comentarios o detalles extras donde facilitan la comprensión del lector al proporcionar contexto o explicaciones adicionales. Los paréntesis también se utilizan para separar elementos que no son esenciales pero que complementan el contenido principal, ayudando a mantener coherencia y claridad del texto.

(Zapata, 2015), manifiesta que, los paréntesis es un recurso importante en la escritura, y ofrecer información adicional o aclaratoria sin perturbar el flujo principal del texto. También se destaca como una herramienta útil para añadir detalles relevantes o explicaciones que complementa el contenido principal, brindando contexto adicional al lector.

Sin embargo, esto autores se limitan abordan sobre el uso excesivo de los paréntesis donde puede tener falta de coherencia en lo escrito.

Figura 28

Sistema de configuración del paréntesis



Nota: Los paréntesis es producto de la relación dialéctica que, expresa información adicional que, a su vez, sintetiza la escritura ayudando agregar aclaraciones de comentarios en una oración de textos.

6.1.29 Las comillas

(Sharman, 1999), (Palombi, 2021), (Raventos, 2013), (Valle, 2007), (Cortés, 1999), (Tosi, 2017), (Manini, 2015), (Soldevila, 2004), (Zavala, 1993), (Raventos, 2013), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***las comillas,*** manifiestan que, son signos de puntuación que se utilizan para encerrar, destacar palabras, frases o citas en un texto.

Las comillas también pueden utilizar para indicar ironía o enfatizar ciertas palabras en un contexto dado. Es importante recordar que las comillas deben manejar con moderación y

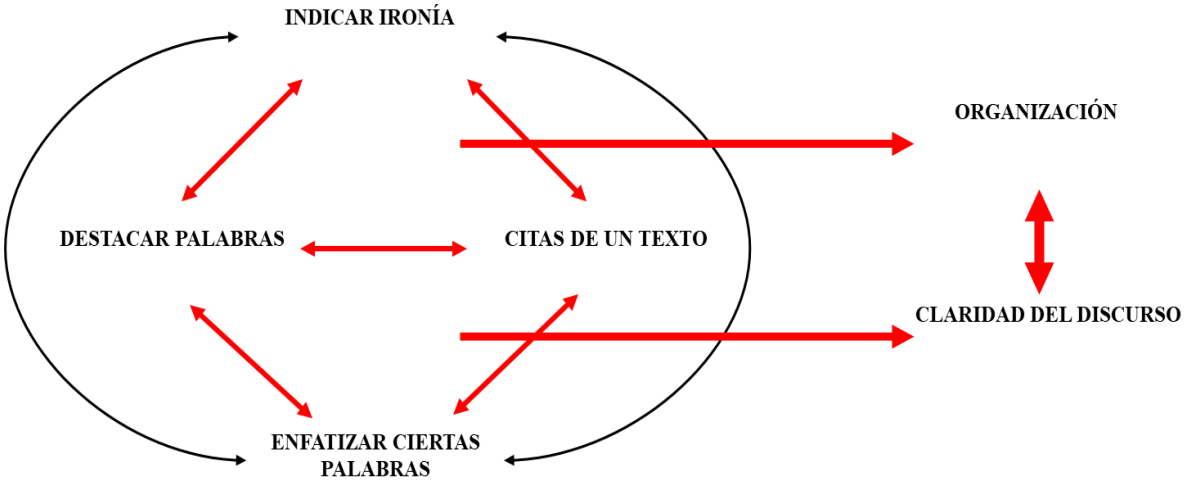
precisión para evitar confusiones en la lectura del texto. Según (García, 2003) menciona que, existen dos tipos principales de comillas: las comillas simples (' ') y las comillas dobles (" ").

El lingüista y semiólogo (Saussure,1858) aborda el papel de las comillas desde una perspectiva estructural en su obra "Curso de Lingüística General". Saussure destaca que, las comillas no solo señalan el inicio y fin de una cita textual, sino que también actúan como elementos del sistema de signos lingüísticos, contribuyendo a la organización y claridad del discurso.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que las comillas pueden destacar una palabra o frase específica donde a su vez puede variar según el idioma y el estilo de escritura.

Figura 29

Sistema de configuración de las comillas



Nota: Las comillas es producto de la relación dialéctica que, expresa entre destacar palabras y citas de un texto que, a su vez, sintetiza indicar ironía y enfatizar ciertas palabras que contribuyen a la organización y claridad del discurso.

6.1.30 Los guiones

(Panadero, 2011), (Bombini, 2018), (Rodríguez, 2007), (Field, 2019), (McKee, 2011), (Allen, & Kramp, 2002), (Davis, 2019), (Serrano, 2009), (Santillán, & Báez, 2009), (Sánchez, 2018), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***los guiones,*** manifiestan que, son herramientas poderosas para el aprendizaje en el cual ayudan a estructurar el contenido de manera clara y concisa, facilitando la comprensión y retención de la información por parte de los estudiantes.

Los guiones también son herramientas valiosas para la creación de actividades prácticas y de evaluación. Un guion puede detallar instrucciones claras para actividades como juegos de

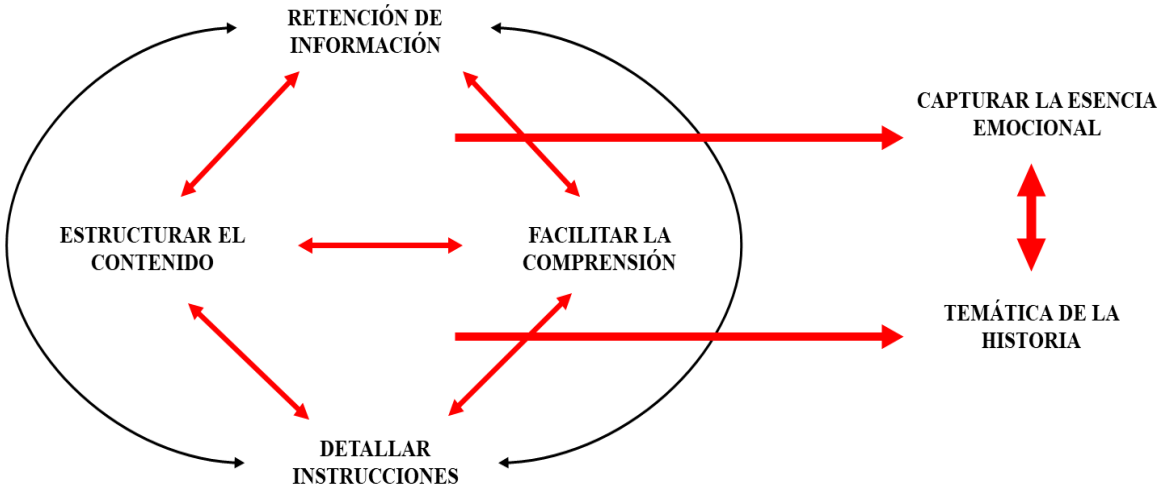
roles, debates o experimentos, proporcionando un marco que guía tanto a los estudiantes como a los profesores a través de la actividad. Esto asegura que los objetivos de aprendizaje se aborden de manera efectiva y que todos los participantes comprendan sus roles y expectativas.

(McKee, 2004) expresa que, un guion es un documento estructurado que no solo detalla los diálogos y acciones de personajes, sino que también define la estructura narrativa, el ritmo y la progresión de la historia que un buen guion debe capturar la esencia emocional y temática de la historia.

Sin embargo, los teóricos se limitan a explicar que los guiones en textos educativos promueven la consistencia y la calidad en la enseñanza.

Figura 30

Sistema de configuraciones de los guiones



Nota: Los guiones es el producto de la relación dialéctica que expresa entre estructurar el contenido y facilitar la comprensión que, a su vez, sintetiza la retención de información y detallar instrucciones y que contribuye capturar la esencia emocional y temática de la historia.

1.1.31 La interrogación

(Hevia, 2004), (Bosaus, 1982), (Barrera, 1976), (Escandell, 1987), (Burguera, 2010), (Haverkate, 2006), (Suárez-Ruíz, 2019), (Escandell, 1987), (Burguera, 2009), (Veinberg, 1993), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***la interrogación,*** manifiesta que, es un proceso de búsqueda de información mediante formulación de preguntas específicas a una persona o entidad. Este método se emplea en diversas áreas, desde la aplicación de la ley hasta la investigación científica y recopilación de datos.

Esta técnica es fundamental para obtener información cualitativa y cuantitativa, permitiendo a los investigadores analizar y comprender diversos fenómenos sociales,

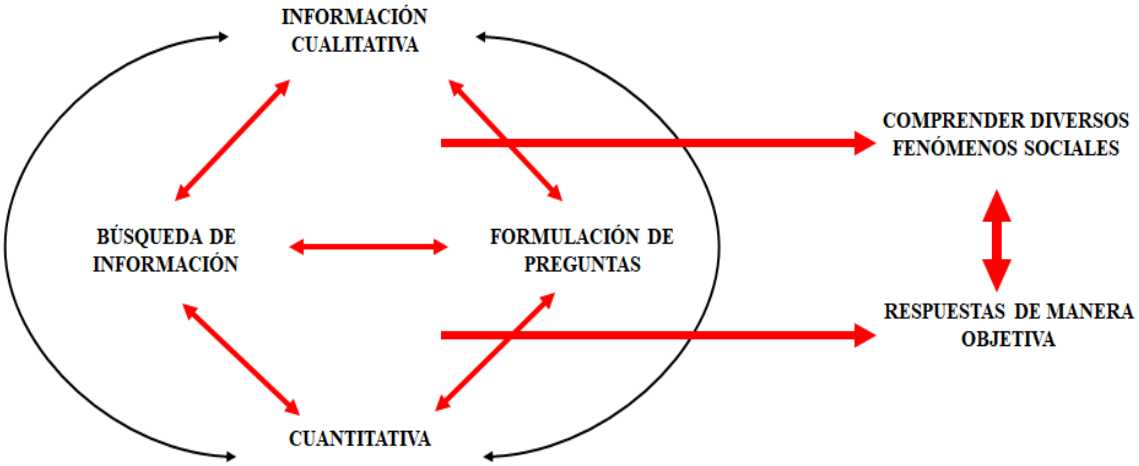
psicológicos o naturales. La calidad de resultados de investigación puede depender en gran medida de formulación adecuada de preguntas y habilidad para interpretar las respuestas de manera objetiva.

La interrogación también se utiliza en el ámbito educativo como una herramienta para evaluar el conocimiento y comprensión de alumnos. Los docentes pueden hacer preguntas a sus alumnos durante las clases o exámenes para verificar la asimilación de contenidos enseñados.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que la interrogación permite formular preguntas empáticas que puede facilitar la conexión emocional entre las personas a la hora de realizar la propuesta.

Figura 31

Sistema de configuración de interrogación



Nota: La interrogación es el producto de la relación dialéctica que expresa entre búsqueda de información y formulación de preguntas que, a su vez, sintetiza información cualitativa y cuantitativa que contribuye comprender diversos fenómenos sociales y respuestas de manera objetiva.

6.1.32 Importancia del contexto

(De la Barrera, & Donolo, 2009), (García, 2004), (Piacente, & Resches, 2002), (Escalona, 2015), (Olivencia, 2013), (Kalman, 2002), (Candela, 2001), (López, & Ocampo, 2021), (Merlo, 2003), (Navarro, & Gómez, 2018), y otros teóricos que han abordado el estudio de ***importancia del contexto,*** manifiesta que, son contenidos y métodos de enseñanza que adaptan al contexto de alumnos, estos pueden relacionar mejor la nueva información con sus conocimientos previos y experiencias cotidianas.

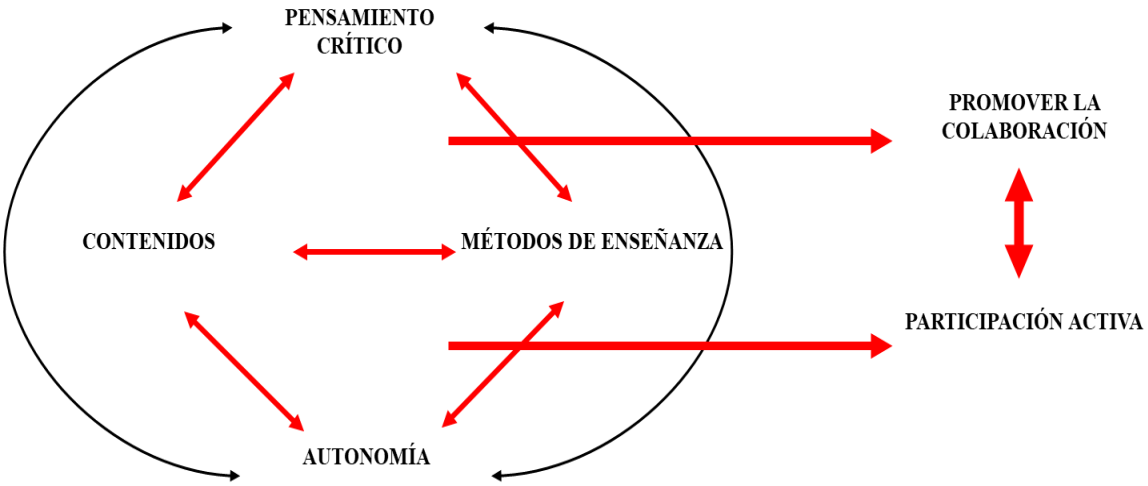
El contexto adecuado puede fomentar pensamiento crítico y autonomía permitiendo una comprensión profunda y duradera del material, donde los estudiantes pueden ver la aplicabilidad y el valor del aprendizaje.

La importancia del contexto se refleja en capacidad de entornos de aprendizaje para promover la colaboración y participación activa. Un entorno de aprendizaje reconoce y valora las diversidades contextuales de sus estudiantes fomentando un sentido de pertenencia y respeto mutuo.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que el contexto es vital para el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes comparten sus perspectivas y construyen conocimiento colectivamente.

Figura 32

Sistema de configuración de la importancia del contexto



Nota: La importancia del contexto es el producto de la relación dialéctica que expresa contenidos y métodos de enseñanza que, a su vez, sintetiza el pensamiento crítico y autonomía que contribuye promover la colaboración y participación activa.

6.1.33 Cohesión textual

(Izquierdo, 1998), (Huerta, 2010), (Escavy, 1999), (Velarde, 2009), (Rodríguez, 2006), (Doddis, 1985), (Rifón, 2020), (Delbecque, 1989), (Munteanu, 2009), (Castro, 2008), y otros teóricos que han abordado el estudio de la ***cohesión textual,*** menciona que, es un principio fundamental en la escritura que se refiere a conexión lógica y fluida entre las distintas partes de un texto. Esta propiedad asegura que las oraciones y párrafos estén vinculados de manera clara para que el lector pueda seguir el hilo del discurso sin dificultades.

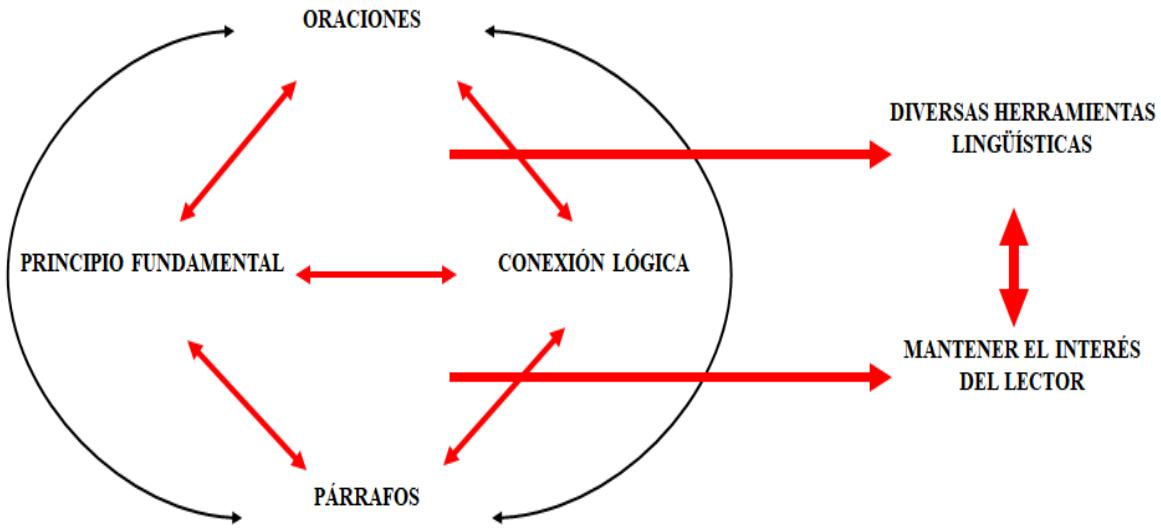
Los escritores utilizan diversas herramientas lingüísticas como conectores, pronombres, sinónimos y frases de transición. Estas herramientas permiten que las ideas se desarrollen de manera coherente, facilitando la comprensión y manteniendo el interés del lector.

La cohesión textual se obtiene mediante el uso de sinónimos y variaciones léxicas que enriquecen el texto. Esta técnica no solo evita la monotonía, sino que también refuerza la idea central al abordar el mismo concepto desde diferentes ángulos. Asimismo, la repetición controlada de palabras clave puede enfatizar puntos importantes, creando un efecto de cohesión temática.

Sin embargo, estos teóricos se limitan a explicar que la cohesión textual queda áreas en las que se puede avanzar y profundizar para una comprensión más completa en la educación.

Figura 33

Sistema de configuración Cohesión textual



Nota: La cohesión textual es producto de la relación dialéctica que expresa entre principio fundamental y conexión lógica que, a su vez, sintetiza oraciones y párrafos que contribuyen diversas herramientas lingüísticas para mantener el interés del lector.

6.2 Teoría legal

6.2.1 Currículo 2016 del Ecuador

Esto permite a los estudiantes obtener nuevas habilidades académicas y comunicativas que les beneficiarán a la hora de utilizar el lenguaje comunicacional, el docente es quien les ayuda a estar más motivados en numerosos procesos lingüísticos y al mismo tiempo convertirse en personas concluyentes del saber oral y escrito, se destaca la comunicación oral, la lectura y la escritura, el lenguaje es el medio para transmitir conocimientos, sentimientos que representa una herramienta educativa significativa para la construcción de nuevas ilustraciones, el uso frecuente de la Lengua consta de diversos aspectos sociales o culturales se puede indicar que el currículo enseña que la lengua y la literatura se combinan con el código lingüístico y la comprensión en un entorno interactivo y eficaz para promover ideas y adquirir nuevas experiencias el profesor es quien tiene que buscar una oportunidad para que el alumno aprenda ser motivado para hablar, escuchar y leer. Currículo de EGB y BGU, (2016).

6.2.2 Constitución de la República del Ecuador

Asamblea Nacional del Ecuador, (2008) menciona que el derecho de la Educación es de todos y para cada uno de las personas, sin restrinsiones como se menciona en los artículos 26, 27,28 y 29 de la Constitución de la República del Ecuador 2008 la educación es un derecho universal durante toda la vida y esto debe ser inevitable y libre por el Estado se centra en el ser humano y sus derechos esto promoverá igualdad de género, solidaridad, paz, calidad, capacidades y habilidades para crear y trabajar, el Estado salvaguarda la libertad de enseñanza en educación superior y el derecho de las personas a aprender su propia lengua, siendo los padres representantes legales de sus hijos y teniendo la facultad de elegir una educación de acuerdo con sus principios y posibilidades pedagógicas.

6.2.3 Ministerio de Educación

Los decretos y normativas educativas en el Ecuador se combinan con la misión de garantizar el acceso y la calidad de la educación para niños, niñas y jóvenes esto se logra a través de una formación integral e inclusiva, enfocada en derechos y responsabilidades, esta visión educativa tiene como objetivo fortalecer el desarrollo social, cultural y la diversidad que une a la sociedad ecuatoriana. Es decir, la educación se concibe como un pilar fundamental para el desarrollo integral de los ciudadanos y la cohesión social (Ministerio de Educación, 2016).

La Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y los lineamientos de la UNESCO han permitido que se registren grandes cambios en el sistema educativo ecuatoriano, consagrando la educación como un derecho universal de las personas, estos cambios normativos y de políticas públicas han transformado la concepción y el enfoque de la educación en el país, colocándola como un derecho fundamental y un instrumento clave para el desarrollo individual y colectivo.

6.2.4 Ley Orgánica de Educación Intercultural

Artículo 47, establece que el sistema educativo debe proporcionar procedimientos, programas, con la finalidad de garantizar el acceso, la participación activa de las personas con necesidades especiales, incluidas las personas con discapacidad y problemas de aprendizaje. El sistema educativo desarrolla programas, planes, políticas y estrategias que aseguran una atención adecuada a las personas con necesidades especiales. De esta forma se reduce las barreras al aprendizaje, promoviendo de esta manera el desarrollo de niños y jóvenes en todos los niveles de educación. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

Artículo 47.4, menciona que el docente es mediador y guía, así como la presencia de un equipo multidisciplinario para tratar y asesorar todos los casos de forma integral, lo que garantiza que se reduzcan las barreras que puedan existir en la educación. (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011).

6.3. Teoría referencial

La Unidad Educativa Simón Bolívar parte de la ilusión de crear un centro de educación media en el "Recinto San Fernando "se gesta en la mente del profesor Abelino Eliseo Tenesaca Sánchez oriundo de Huaquillas, provincia de el Oro. Hace aproximadamente 30 años atrás. En 1989 empieza las diligencias para su creación y un año después es aprobado su funcionamiento como "Colegio Nacional Técnico Simón Bolívar" con el primer curso, en el periodo lectivo 1090-1991 y que para laborar ocuparía las aulas de la Escuela Fiscal "Ciudad de Ambato "en un horario vespertino.

El ofrecimiento de mayor y mejor oportunidades de educación práctica y técnica relacionada directamente al servicio y el empleo quienes terminan el tercer año de bachillerato en comercio y administración que ha sido siempre una preocupación permanente en desarrollo del sistema educativo ecuatoriano.

En el año lectivo 2005-2006 mediante acuerdo ministerial 3425 con fecha 27 de agosto del 2004 se aplica la nueva reforma al bachillerato técnico se implanta el proyecto reforzamiento de la educación técnica el plantel desde su origen hasta nuestros días se a destacado en el ámbito educativo gracias al trabajo constante de los maestros, apoyo de los padres de familia y a la valoración de los estudiantes.

A partir del mes de noviembre con resolución #MINEDUC CZ5-2013-0366 se forma parte como UNIDAD EDUCATIVA" SIMON BOLIVAR "con fecha 1 de noviembre 2013. Que se unifica con algunas escuelas del sector de San Fernando que pasa a formar parte del circuito C08_a. Actualmente cuenta con 19 docentes, y tres administrativos.

CAPITULO II

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1 Paradigma investigación

Desde el paradigma interpretativo, la investigación sobre la integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica busca comprender cómo los docentes pueden fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación de manera integral, esto implica analizar creencias, percepciones y experiencias de los maestros al enseñar la lecto-escritura así como, las interacciones dinámicas que se generan en el aula durante este proceso, el objetivo es identificar estrategias y enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes apropiarse de los signos de puntuación de forma significativa relacionándolos con la construcción de sentido y la expresión escrita.

La investigación se centra en la comprensión del fenómeno educativo desde la perspectiva del docente y alumnos, buscando entender cómo los maestros pueden poner en práctica la enseñanza de la lecto-escritura para ello, se utilizarán métodos cualitativos para la observación y participación, las entrevistas en profundidad y grupos focales permiten acceder a interpretaciones y sentidos que atribuyen a este proceso.

7.2. Enfoque de la investigación

Se basó en un enfoque multimodal, es decir, cuantitativos y cualitativos permitiendo tabular, analizar los datos obtenidos con el fin de adquirir información válida y objetiva sobre las dificultades que presentan los estudiantes en el uso de los signos de puntuación este abordaje numérico y estadístico posibilitó la recolección y procesamiento de datos de manera sistemática.

Abarcando un conjunto de estrategias para la comprensión conceptual y bibliográfica del tema investigado, este acercamiento permitió analizar con profundidad el fenómeno desde diferentes fuentes de investigación, como libros, artículos científicos y revistas especializadas de esta manera, se logró una comprensión más integral y contextualizada del problema de estudio.

7.3 Diseño o tipo de estudio

Este proyecto se realizó a partir de una investigación enfocada en el desarrollo y resolución de problemas teniendo como objetivo principal mejorar la situación en el sistema educativo donde se pudo observar directamente el problema del mal uso de los signos de

puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica mediante esta exploración se podrá implementar estrategias didácticas que puedan ayudar a mejorar su comprensión lectora.

7.4 Métodos

El método empleado para esta investigación fue el análisis documental y bibliográfico a través de este enfoque, se pudo realizar una búsqueda y revisión de fuentes de información relevantes relacionadas con el aprendizaje de los signos de puntuación esta revisión bibliográfica permitió fundamentar teóricamente el estudio, identificar los principales enfoques y estrategias didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura.

Por otro lado, se diseñó y aplicó un cuestionario a los estudiantes de sexto año de Educación general básica con el fin de recopilar información sobre sus conocimientos, habilidades y dificultades en el uso de los signos, los datos obtenidos de este instrumento fueron analizados estadísticamente, lo cual posibilitó un diagnóstico preciso de la problemática y principales características, sentando las bases para el desarrollo de la propuesta de la investigación pedagógica.

7.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

Encuesta

A través de la aplicación de una encuesta semiestructurada en escala Likert se logró recopilar información relevante de la integración holística de los signos de puntuación en la práctica pedagógica a 24 estudiantes de la Unidad educativa Simón Bolívar de Cantón Guaranda, provincia Bolívar con la finalidad de obtener información adecuada y precisa sobre las percepciones y experiencias de los alumnos.

Entrevista

Se elaboró una entrevista con preguntas abiertas dirigida al docente de la institución educativa, con el objetivo principal de conocer su perspectiva y experiencia en torno a la enseñanza de los signos de puntuación en el proceso de lecto-escritura de igual manera, se entrevistó a dos expertos de la Universidad Estatal de Bolívar en el área de investigación y Lengua Literatura quienes, a través de sus experiencia y conocimientos sobre el tema brindaron importante información para comprender de manera integral la problemática investigada y estrategia efectivas para abordar en el contexto educativo.

7.6 Universo y muestra

Tabla 1

El universo que se estableció en la presente investigación

Estudiantes de educación general básica	Docente	Expertos
24	1	2

Nota: En el presente cuadro se observa que para este proyecto se obtuvo la necesidad de encuestar a 24 estudiantes y entrevista 1 docente de sexto año de educación general básica y 2 expertos de la Universidad Estatal de Bolívar.

7.6. Procesamiento de información

Para este proceso de investigación se utilizó la estadística descriptiva como herramienta fundamental para el análisis y procesamiento de la información mediante la aplicación de una encuesta a estudiantes y entrevistas a docentes y expertos, logrando obtener datos cuantitativos y cualitativos relevantes sobre el tema, la encuesta permitió recabar información objetiva acerca de los conocimientos y dificultades de los estudiantes mientras que las entrevistas posibilitaron una comprensión profunda y subjetiva, para llevar a cabo este proceso de recopilación de datos se diseñó instrumentos clave como una matriz de entrevista y cuestionarios estructurados que facilitaron la sistematización y análisis.

CAPITULO III

8. ANÁLISIS DE INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Tabla 1

Han utilizado la lectura y escritura de manera práctica en las clases

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	1	10%
A veces.	8	37%
Rara vez.	15	53%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: El presente cuadro estadístico se observa que el 53% de estudiantes rara vez utilizan la lectura y escritura de manera práctica en clases, mientras un 37% lo hace a veces, y el 10% han utilizado siempre, de ello se deduce que existe la oportunidad de mejorar las actividades de lectura y escritura en la clase ya que existe gran parte de estudiantes que no están realizando de forma constante.

Figura 1

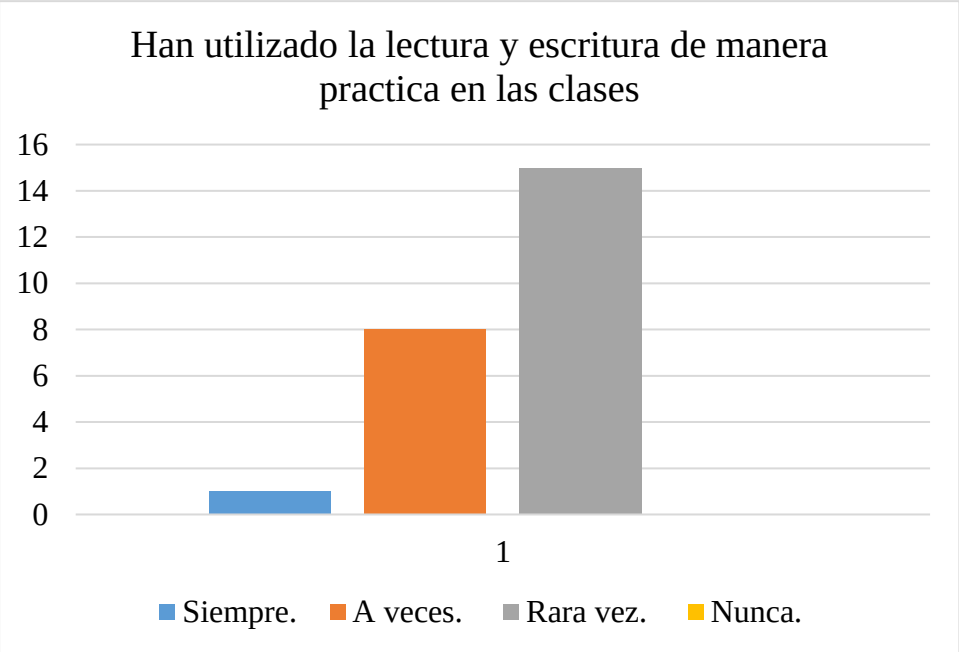


Tabla 2

¿Cree usted que las actividades de lecto-escritura ayudan a fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación?

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	5	23%
A veces.	18	68%
Rara vez.	1	10%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: El presente cuadro estadístico indica que el 68% de estudiantes consideran las actividades de lecto-escritura que a veces ayudan fortalecer el aprendizaje de signos de puntuación, el 23% cree que siempre mejora el aprendizaje, y un 10% indica que rara vez ayuda a fortalecer los signos de puntuación, de ello se deduce que en su minoría los estudiantes distinguen ciertos beneficios de actividades de lecto-escritura para el aprendizaje, existiendo la necesidad de mejorarlo.

Figura 2

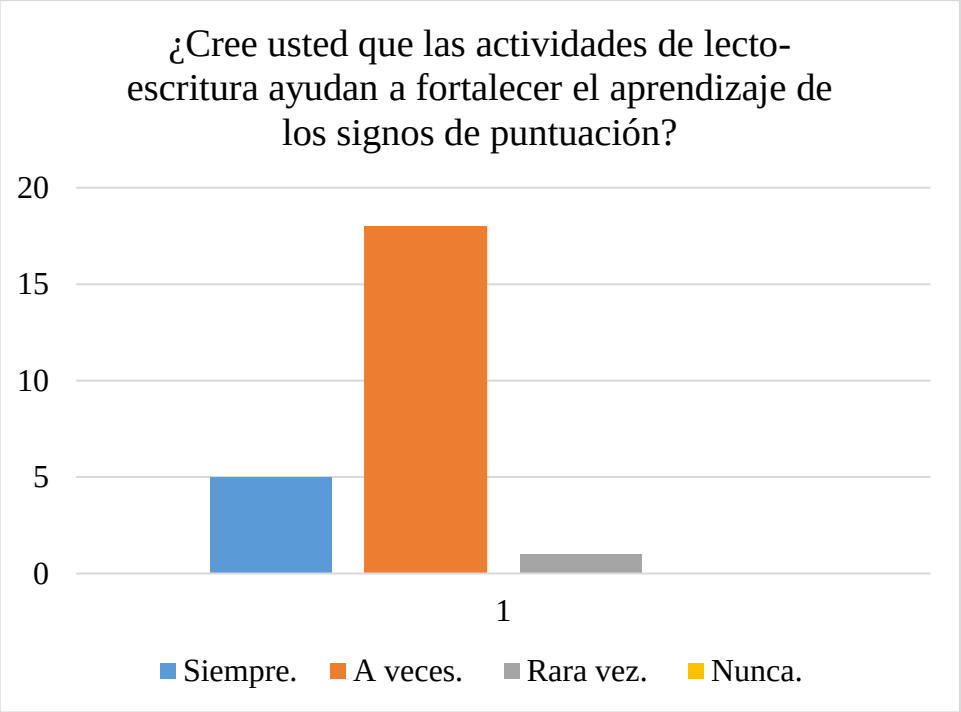


Tabla 3

El docente explica claramente la importancia que tiene los signos de puntuación a la hora de leer

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre explica.	3	18%
A veces explica.	6	25%
Rara vez explica.	14	47%
Nunca.	1	10%
Total	**24**	**100%**

Nota: El 47% de estudiantes afirma que el docente rara vez explica la importancia de los signos de puntuación, mientras un 25% dicen que a veces realizan, el 18% manifiestan que el docente siempre aclara y el 10% desconoce la importancia que tiene los signos de puntuación a la hora de leer, de ello se deduce que los docentes deben dar más tiempo a destacar la relevancia de los signos de puntuación.

Figura 3

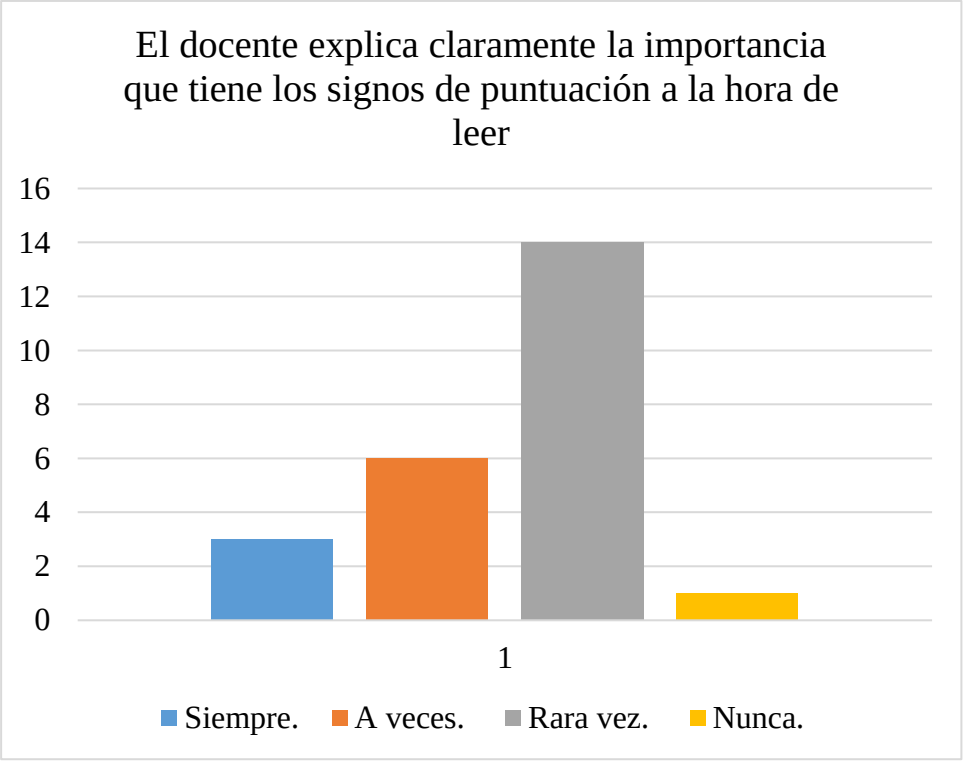


Tabla 4

Las actividades de lecto-escritura le ayudan a comprender el uso adecuado de los signos de puntuación

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	2	20%
A veces.	15	52%
Rara vez.	0	0%
Nunca.	7	28%
Total	**24**	**100%**

Nota: Mediante este cuadro estadístico podemos mostrar el 52% de estudiantes encuestados mencionan que a veces las actividades de lecto-escritura ayudan a comprender el uso de signos de puntuación, el 28% no tiene conocimiento del uso, y un 20% afirma saber usar los signo, de ello se deduce que los estudiantes en su mayoría tienen actividad de lecto-escritura.

Figura 4

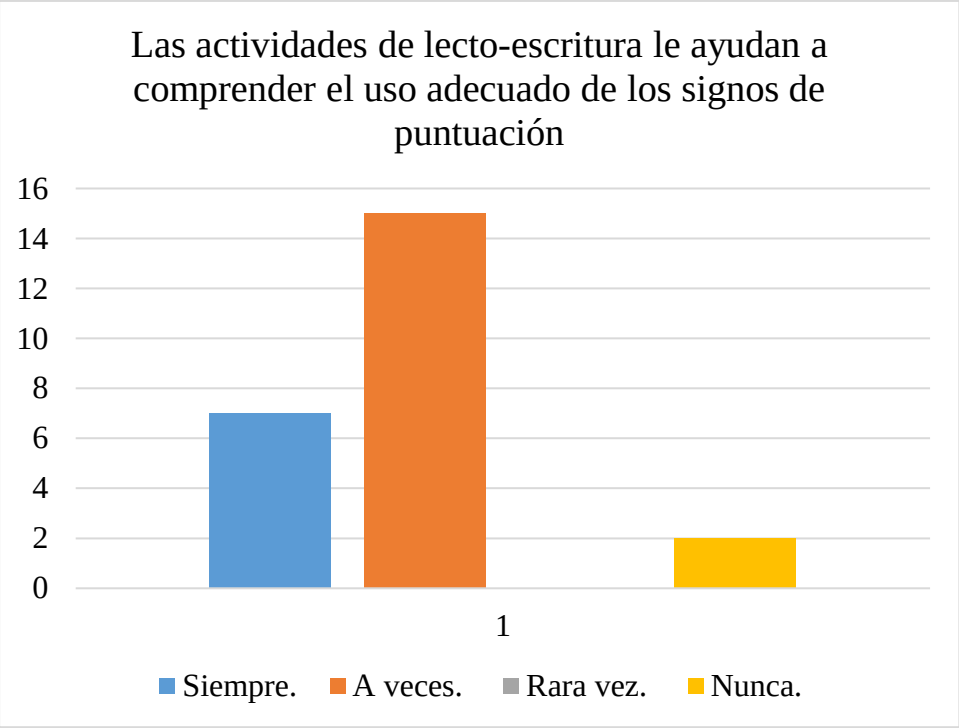


Tabla 5

Se siente motivado a mejorar el uso de los signos de puntuación en el momento de escribir su texto o dictado en clases

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	2	15%
A veces.	8	35%
Rara vez.	14	50%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: El cuadro estadístico muestra que el 50% de estudiantes encuestados rara vez se sienten motivados a mejorar el uso de signos, mientras que el 35% manifiesta que a veces se sienten motivados, y un 15% indica que siempre están satisfechos a mejorar el uso, de ello se deduce que los estudiantes no tienen una motivación para aprender el uso adecuado de signos de puntuación al momento de escribir un texto o dictado en clases.

Figura 5

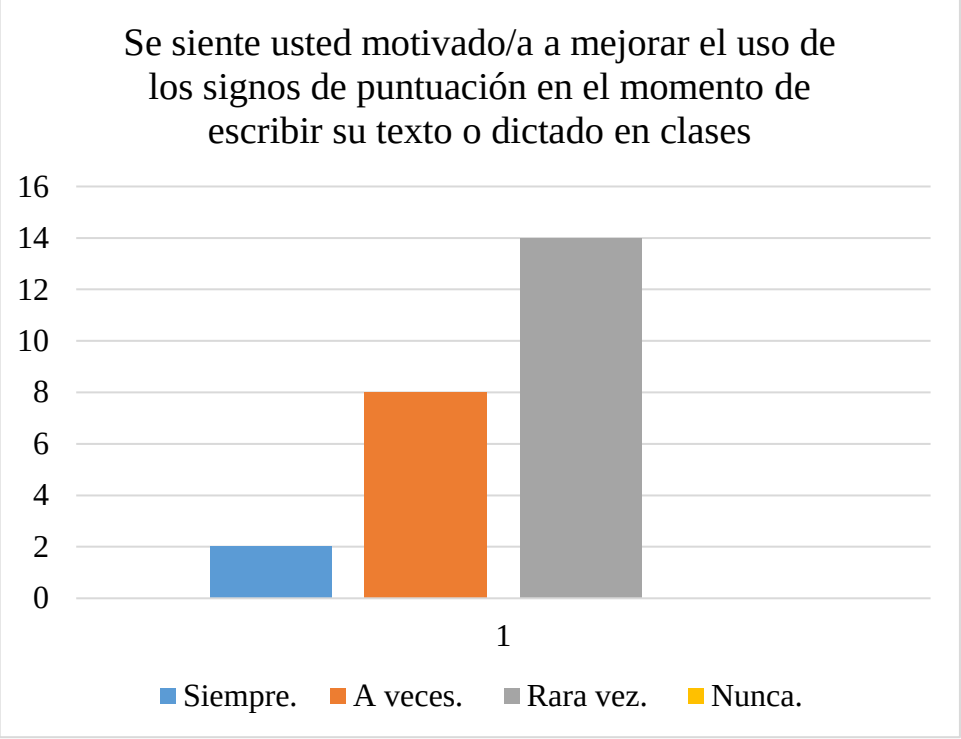


Tabla 6

El docente brinda retroalimentación del uso de signos de puntuación en sus trabajos

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	0	0%
A veces.	9	38%
Rara vez.	15	62%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: Se observa que el 62% de estudiantes muestran que el docente rara vez brinda retroalimentación del uso de signos de puntuación, y un 38% revelan que a veces hacen, de ello se deduce que existe un bajo porcentaje de estudiantes que se sienten conformes que el docente brinde retroalimentación del uso de signos de puntuación en sus trabajos.

Figura 6

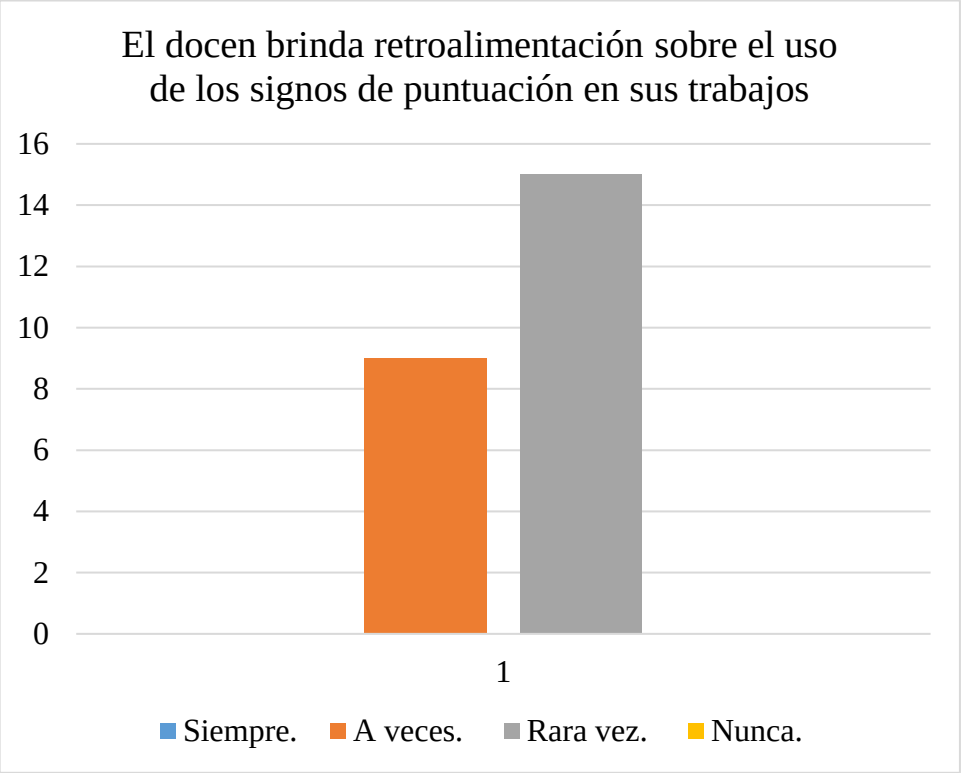


Tabla 7

Las actividades de lecto-escritura le ayudan a desarrollar habilidades de comunicación efectiva

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	0	0%
A veces.	15	62%
Rara vez.	9	38%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: El 62% de estudiantes afirma las actividades de lecto-escritura a veces ayudan a desarrollar habilidades de comunicación efectiva, y un 38% señalan que rara vez son beneficiosa estas actividades, de ello se deduce que las habilidades de comunicación en lecto-escritura a veces ayudan a la comunicación efectiva.

Figura 7

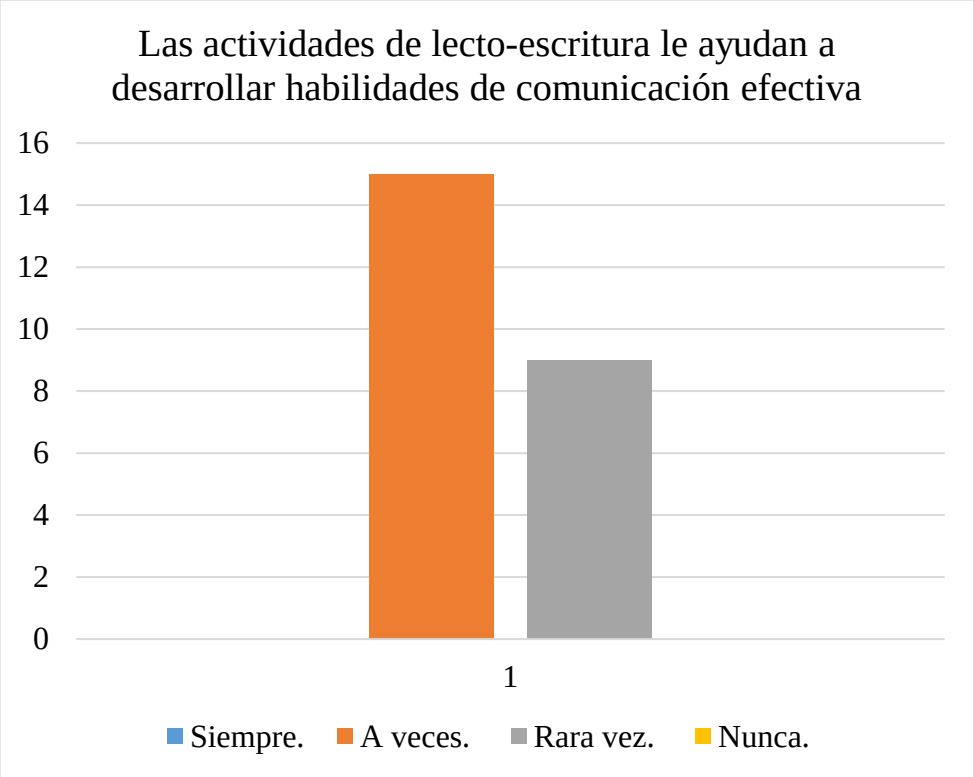


Tabla 8

Realizan suficientes actividades prácticas para aprender los signos de puntuación

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	1	10%
A veces.	11	45%
Rara vez.	2	15%
Nunca.	10	30%
Total	**24**	**100%**

Nota: El presente cuadro estadístico se observa que el 45% de estudiantes encuestados expresan que a veces realizan actividades prácticas, el 30% menciona que nunca hace actividades, un 15% aborda que rara vez comprenden, y un 10% en su minoría siempre cumple con actividades continuas para aprender los signos de puntuación, de ello se deduce que tienen poca actividad practica para aprender los signos de puntuación.

Figura 8

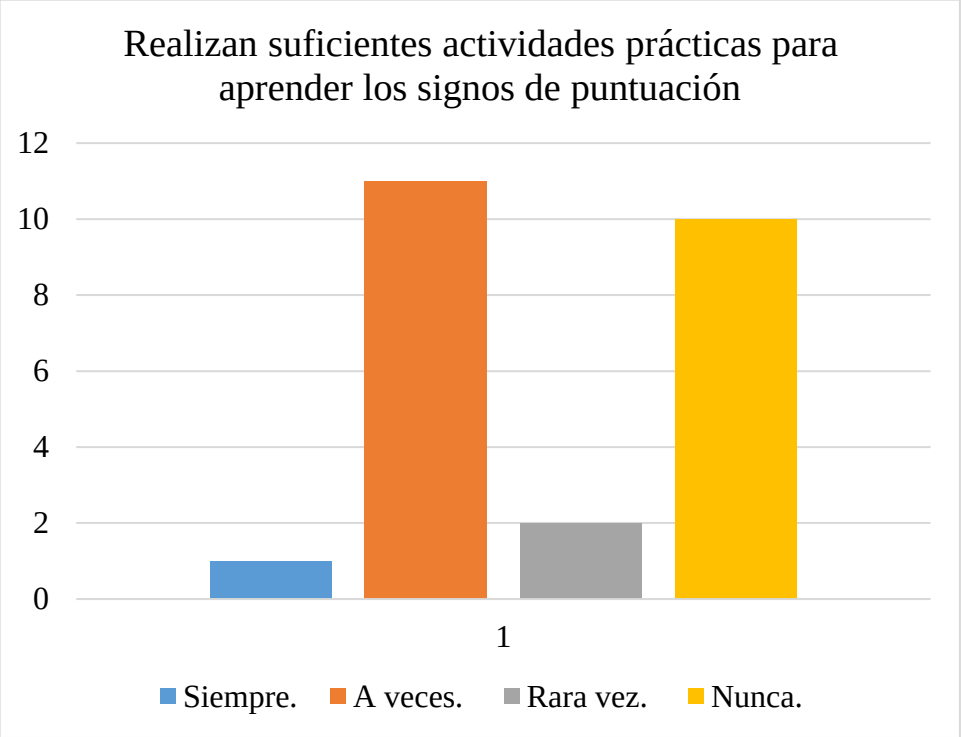


Tabla 9

¿Te gustaría que tu maestro corrija tus trabajos?

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	18	75%
A veces.	6	25%
Rara vez.	0	0%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: El presente cuadro estadístico indica que el 75% de estudiantes en su mayoría les gustaría que el docente corrija sus trabajos, mientras un 25% expresan a veces estarían complacidos a la corrección de trabajos, de ello se deduce que existe un alto porcentaje de estudiantes que aprobarían, que el docente corrija sus trabajos para mejorar el uso de signos de puntuación.

Figura 9

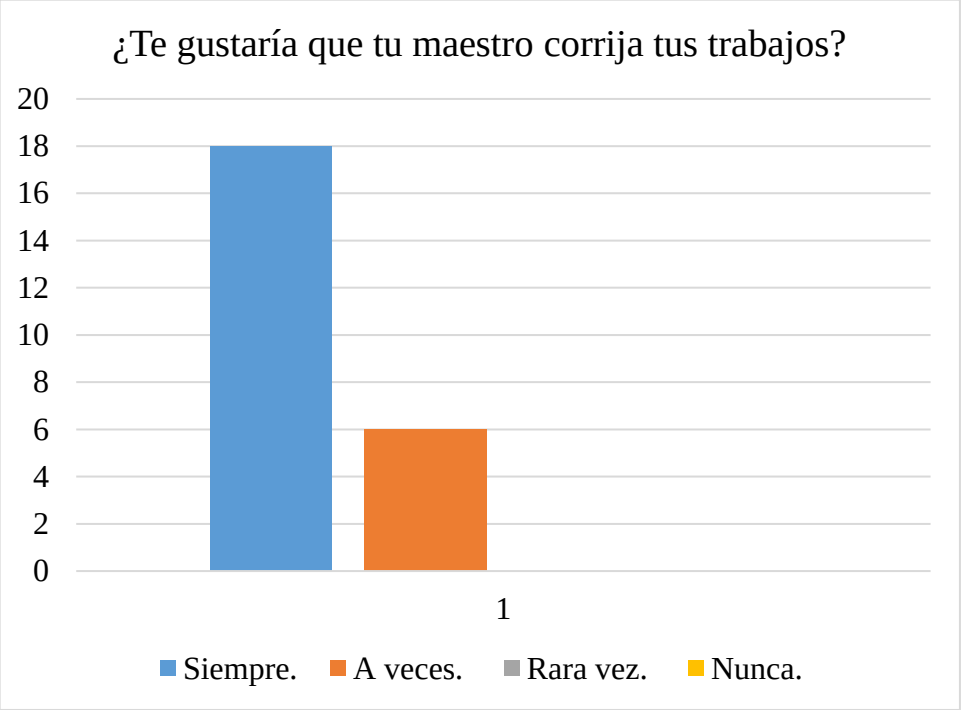


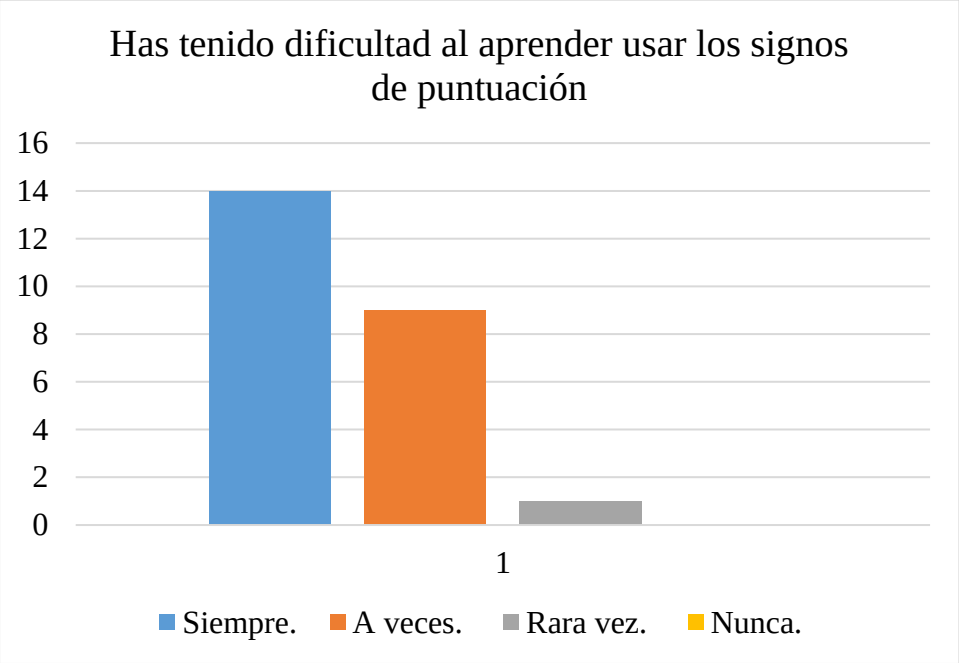
Tabla 10

Has tenido dificultad al aprender usar los signos de puntuación

Indicadores	*Fa*	*Fr*
Siempre.	14	62%
A veces.	9	28%
Rara vez.	1	10%
Nunca.	0	0%
Total	**24**	**100%**

Nota: En el presente cuadro estadístico se observa que el 62% de alumnos indican que siempre han tenido dificultades al aprender los signos de puntuación, mientras un 28% a veces presenta dificultades, y el 10% rara vez ha tenido problemas al aprender usar los signos, de ello se deduce que los estudiantes han presentado dificultades para aprender usar los signos en la lecto-escritura.

Figura 10



MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL DOCENTE

Objeto de conocimiento	Campo de estudio	Nivel de objetividad/subjetividad	Interpretación	Conclusión
Integración holística del proceso de lecto-escritura	Enfoque integral	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que el enfoque lo hace dentro de las clases ejemplo, utilizando cuentos o por medio de las vivencias de los mismos estudiantes.	Desde la perspectiva del docente es necesario trabajar por medio de las vivencias de los estudiantes, sin embargo, es visible la necesidad de inducir experiencias que puedan ayudar a redactar la lectoescritura.
	Reflexión metacognitiva	Objetiva/subjetiva	Para el docente las estrategias más efectivas son: recortes de lecturas, juegos de palabras, cuentos y vivencias del día a día, también se	La estrategia efectiva impulsa a desarrollar actividades de lectura y escritura destacando la importancia de adaptar materiales didácticos

		considerando utilizar los libros del gobierno para poder enseñar los signos de puntuación.	que se encuentra al nuestro alrededor.
Aprendizaje cooperativo	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que para fortalecer el aprendizaje cooperativo se debe realizar, por medio de juegos, dinámicas y actividades lúdicas donde ellos van relacionando palabras y espacios.	Para fortalecer el aprendizaje se bebe implementar materiales atractivos para que los estudiantes sientan motivados al adquirir su aprendizaje, es necesario organizar actividades lúdicas acorde al tema.
Desarrollo de habilidades lingüísticas	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que el desarrollo de habilidades lingüísticas son destrezas que permite al estudiante	Es necesario implementar textos orales y escritos, para que el estudiante pueda

		comprender y producir una comunicación adecuada dentro del aula.	desarrollar la capacidad de pensar críticamente.
Desarrollo de expresión oral	Objetiva/subjetiva	Menciona que se puede utilizar una metodología de expresión oral, el estudiante puede narrar sus historias personales y experiencias de vida	Es importante que el docente emplee desarrollo de habilidades orales, donde el estudiante se sienta motivado a expresar sus ideas y tenga la capacidad de interactuar de forma efectiva para mejorar su comunicación.
Lectura critica	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que la lectura critica es una técnica que permite al estudiante reflexionar	Desde las expresiones del docente es importante utilizar la lectura critica en hora

			sobre los temas tratados en clases, donde el estudiante desarrollar su pensamiento.	clase, es visible la necesidad de evaluar la información de manera profunda y reflexiva.
	Enseñanza para la comprensión lectora	Objetiva/subjetiva	El docente manifiesta que todo estudiante presenta dificultades de aprender, donde se debe ir ayudando poco a poco la interacción con los demás utilizando una planificación acorde a la necesidad de los estudiantes para al final obtener resultados exitosos.	Para que el docente pueda alcanzar esos resultados exitosos en los estudiantes, se debe realizar actividades lúdicas y juegos interactivos como son el ahorcado, formación de palabras gramaticales, etc.
Practica pedagógica	Evaluación formativa	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que la evaluación formativa les permite	Es necesario que los docentes no solo evalúen teóricamente,

		identificar las fortalezas y debilidades que tienen cada uno de los estudiantes, para luego poderlo retroalimentar y mejorar su estrategia didáctica.	sino que también, realice a través de debates, preguntas abiertas, participación en clases y utilizando herramientas didácticas.
Aprendizaje autónomo	Objetiva/subjetiva	Como ya les mencioné antes para obtener el trabajo autónomo, realizo a través de narraciones personales que ellos han obtenido durante su experiencia propia.	A partir de las narraciones personales en un cuaderno, el docente puede ir identificando los signos de puntuación que utilizan al momento de hacer la redacción del contenido.
Inclusión educativa	Objetiva/subjetiva	Este factor permite a los estudiantes obtener unión y derecho a la	Este factor es eficaz porque permite la unión entre todos los

		educación, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.	estudiantes, sin que tenga ninguna desigualdad admitiendo que disfrute la integración de unos a otros.
Unidades didácticas	Objetiva/subjetiva	Los materiales didácticos que nosotros utilizamos son varios pero los más comunes son, fichas de ejercicios prácticos, completar oraciones, corregir errores entre compañeros en clases y redacciones de cuentos que les llame la atención.	Desde la experiencia del docente se considera que toma en cuenta materiales didácticos que sean atractivos. Sin embargo, es importante valorar el trabajo colaborativo que existe entre docente, estudiante y padre familia.

Integración de las artes	Objetiva/subjetiva	El docente manifiesta la importancia que tiene la integración de las artes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, suele ser una estrategia motivadora para el estudiante.	La incorporación de las artes en la educación facilita la conexión de los contenidos académicos con la vida real y las experiencias de los estudiantes.
Desarrollo de la empatía	Objetiva/subjetiva	Para mí, como docente, el desarrollo de la empatía es un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se refiere a la capacidad de comprender, compartir sentimientos y	Es importante crear un ambiente de aula más inclusivo, donde todos se sientan respetados y valorados ya que, esto permite identificar las necesidades y dificultades de los estudiantes.

			perspectivas de otra persona.	
	Estrategia de enseñanza activa	Objetiva/subjetiva	Una de las estrategias que utilizo para trabajar los signos de puntuación con mis estudiantes es el aprendizaje basado en el análisis de textos. Elijo textos cortos pero significativos que sean apropiados para el nivel y los intereses de mis estudiantes como pueden ser cuentos, poesías o diálogos.	Desde la perspectiva del docente es importante trabajar con textos cortos pero significativos. Pero también es importante que el estudiante trabaje en pareja o grupos pequeños permitiendo tener una comunicación efectiva.
El aprendizaje de los signos de puntuación	Importancia de la puntuación	Objetiva/subjetiva	El docente aborda que es importante la comunicación escrita dentro de las actividades	Es importante desempeñar un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza de

		académicas, lo cual ayuda a organizar un texto a los alumnos para poder obtener una correcta puntuación, facilitando así la compresión de leer.	los estudiantes mediante el cual se debe comprender la importancia de los signos de puntuación en la lectura y escritura.
La interrogación	Objetiva/subjetiva	Para el docente la integración de la comunicación dentro del aula de clase es fundamental, por medio de esta estrategia los estudiantes pueden formular sus propias preguntas o expresar sus ideas y dudas.	De acuerdo a la experiencia del docente la interrogación es crucial para fomentar la curiosidad del estudiante, es visible que exploren el mundo que los rodea y poder obtener respuestas significativas.
Importancia del contexto	Objetiva/subjetiva	El docente menciona que, es crucial el	Este instrumento de contextos, juega un

		contexto dentro del proceso educativo donde se emplea técnicas acordes a la edad del estudiante mediante la planificación.	papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, empleando así contextos físicos, social y culturales para los educandos.
Cohesión textual	Objetiva/subjetiva	El docente indica que la cohesión textual es la capacidad que tiene los estudiantes para construir su propio texto mediante sus ideas y experiencias con claridad.	La cohesión textual desempeña ayuda al desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante es necesario implementar estrategias de participación.
Signos de puntuación	Objetiva/subjetiva	Para el docente los signos de puntuación son fundamental en la enseñanza ya que, estos	Desde la perspectiva del docente es importante enseñar a los alumnos el uso adecuado de los

			signos tienen diferentes pausa y tiempos al momento de una lectura.	signos de puntuación desde la edad temprana para mediante ellos ayudarles en el desarrollo lingüístico.

Nota: El docente da a conocer sobre la importancia que tiene los signos de puntuación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje mencionando así que posee conocimientos sobre el tema, utilizando diferentes estrategias didácticas que puedan ayudar a mejorar sus pensamientos crítico, esto implica la necesidad de implementar métodos de integración holística (Entrevista realizada en la Unidad Educativa "Simón Bolívar" el 03 de junio del 2024)

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA AL EXPERTO

Objeto de conocimiento	Campo de estudio	Nivel de objetividad/subjetividad	Interpretación	Conclusión
¿Qué piensa usted sobre la integración holística del proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de	Docente de la UEB (Dr. Jorge Andrade)	Objetivo/subjetivo	Cuando hablamos nosotros de integración holística significa un trabajo integral como su palabra lo dice, es un aprendizaje circular para la enseñanza de los	Para mejorar la integración holística en la lecto-escritura se debe implementar la gamificación, la neurociencia a través del aprendizaje compartido

puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica?		signos de puntuación se puede trabajar con herramientas tecnológicas, por ejemplo: para redactar un párrafo se puede utilizar la palabra perdida mediante esto se va viendo donde se coloca los signos de puntuación, por ende, los niños deben conocer el uso de estos signos de puntuación de manera integral para poder aplicar en la redacción.	o colaborativo donde estos permite al estudiante desarrollar su pensamiento critico
¿Qué piensa usted sobre la integración holística del proceso de lecto escritura en la práctica	Docente de la UEB (Lic. Vicente Tamayo)	Objetivo/subjetivo	Cuando hablamos de la integración holística se describe al ámbito educativo es entender un	Una de las estrategias que se puede utilizar son las experiencias modeladas que viven los

pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica?		todo de manera integral, entonces la lecto-escritura hace referencia al aprendizaje de lectura y escritura lo que sucede en la enseñanza tradicional es que se toma como algo distinto al estar interrelacionado lo que dice con respecto al enfoque integral para ello se bebe tomar en cuenta como un todo para que el desarrollo del aprendizaje sea efectivo.	estudiantes como puede ser el compartir con sus padres, docentes y compañeros de aula, pero sin dejar atrás las actividades que el maestro plantea en la clase.

Nota: Los expertos del área mencionan que la integración holística de signos de puntuación es fundamental en la enseñanza-aprendizaje es importante que los estudiantes usen adecuadamente estos signos para así poder obtener una comunicación efectiva mejorando la capacidad de expresarse claramente ante la sociedad, (entrevista realizada en la Universidad Estatal de Bolívar 06 de junio del 2024

9. CONCLUSIONES

En el contexto educativo actual se observa que la integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica es fundamental para el fortalecimiento del aprendizaje de los signos de puntuación en niños de sexto año de educación general básica permitiendo desarrollar habilidades de la comprensión lectora en el uso de la puntuación de manera contextualizada en el proceso de la enseñanza aprendizaje mediante actividades significativas de lectura y escritura evitando su descontextualización.

El uso de los signos de puntuación se revela como un enfoque fundamental para fortalecer el aprendizaje apropiado de estos elementos lingüísticos en los niños de sexto grado deben lograr comprender la funcionalidad y aplicación práctica de estos recursos, la integración holística permite vincular el dominio de la puntuación con el desarrollo de habilidades, comprensión lectora y producción escrita, así los niños aprenden a usar correctamente los signos como herramientas fundamentales para construir y comprender textos de manera eficaz.

Este enfoque transversal vincula el aprendizaje de los signos de puntuación con diferentes áreas del currículo abriendo importantes campos de investigación futura, sería valioso explorar estrategias que impacten al desarrollo de habilidades comunicativas amplias como coherencia, cohesión textual, fluidez lectora y calidad de la expresión escrita de los estudiantes, al integrar el uso de los signos en diversas asignaturas los alumnos lograran comprender su función de manera contextualizada fortaleciendo la capacidad para construir textos, el dominio de los signos de puntuación contribuye a la calidad de la expresión escrita que permite a los estudiantes organizar sus ideas de manera clara para transmitir su mensaje de forma efectiva.

La intervención educativa desempeña un rol esencial al abordar el aprendizaje de los signos de puntuación a largo plazo este tipo de intervenciones pedagógicas puede tener un impacto significativo en el desempeño académico y capacidades comunicativas de los alumnos, es crucial investigar si los estudiantes logran transmitir los aprendizajes sobre signos más allá del ámbito escolar aplicándolos en diversas situaciones de su vida cotidiana, implementado un aprendizaje verdaderamente significativo y duradero, donde

los alumnos deberán utilizar adecuadamente la lecto-escritura en contextos comunicativos fuera del aula, de esta manera podrá comprender si el abordaje transversal.

10. PROPUESTA

Diseñar una propuesta de intervención de la integración holística de lecto-escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación.

Introducción:

La lecto-escritura es un proceso fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes donde involucra múltiples habilidades y conocimientos que les permiten comprender, interpretar y comunicar de manera efectiva, este proceso complejo abarca diversas dimensiones como la decodificación de signos, la construcción de significados, la aplicación de reglas gramaticales, ortográficas y la adquisición de estrategias de comprensión y producción textual.

Los signos de puntuación suelen ser un reto para muchos estudiantes en este sentido, que el aprendizaje se limita a la memorización de reglas descontextualizadas, por ello, es necesario implementar enfoques pedagógicos que integren la enseñanza de los signos de puntuación con el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.

La enseñanza y aprendizaje de lecto-escritura aborda de manera integrada y holística en la práctica pedagógica, es decir, superar la fragmentación tradicional de los componentes de lectoescritura que proporciona un enfoque de reconocer la interrelación y complementariedad entre ellos. Cuando los estudiantes pueden vivenciar la lectoescritura como un proceso unificado, desarrollan una comprensión profunda y significativa logrando aplicar lo aprendido en diversas situaciones comunicativas.

El dominio de los signos de puntuación juega un papel fundamental, es decir, estos elementos gráficos cumplen una función esencial en la organización y comunicación del mensaje permitiendo a los estudiantes transmitir sus ideas de manera clara, fluida y efectiva. El uso adecuado de los signos de puntuación, como puntos, comas, signos de interrogación y exclamación, entre otros, es crucial para lograr una comunicación precisa y una comprensión cabal de los textos.

Es por ello, que esta propuesta de intervención se centra en el fortalecimiento del aprendizaje de signos de puntuación a través de la integración holística de lecto-escritura

en la práctica pedagógica, al integrar de manera coherente los diferentes componentes busca que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y significativa del uso y la función de los signos de puntuación en diversos contextos y géneros textuales.

El objetivo general de esta propuesta es implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan a estudiantes apropiarse de signos de puntuación de manera integrada y funcional dentro del proceso global, de esta manera, se pretende que los estudiantes -no solo dominen el uso de los signos de puntuación, sino que también comprendan su relevancia en la construcción de significados, organización textual y comunicación efectiva.

Objetivos pedagógicos:

- Brindar recursos educativos que apoyen la enseñanza-aprendizaje de los signos de puntuación, en articulación con el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.
- Capacitar a los estudiantes sobre la importancia que tiene la integración de la lecto-escritura en la enseñanza de los signos de puntuación.
- Implementar un proceso de seguimiento y evaluación que permita identificar logros, retos y oportunidades de mejora en la integración holística de la lecto-escritura.
- Diseñar un plan operativo de la propuesta planteada para la posterior inducción docente del establecimiento educativo.

El enfoque integrado y holístico de la lecto-escritura plantea diferentes componentes de proceso como lectura, escritura, gramática, ortografía, etc. "deben abordarse de manera interrelacionada y -no de forma aislada" Cassany (2011), estos elementos permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión profunda y aplicar lo aprendido en diversas situaciones comunicativas.

Alonso (2007), los signos de puntuación "son recursos fundamentales en la escritura, que permiten organizar y dar claridad a nuestras ideas", es decir, funciona como "Ciencia del lenguaje y arte del estilo" estos símbolos facilitan que la escritura tenga entonación, ritmo y pausas a la lengua hablada.

Según Sraiki (2009), menciona que el caso del aprendizaje de signos de puntuación en el enfoque holístico implica abordar la enseñanza en el contexto de lectura y escritura destacando la función en organizar y comunicar el mensaje, por ejemplo; al

trabajar con un texto narrativo, se puede analizar como los puntos, las comas, los signos de interrogación y exclamación ayudan a estructurar la trama, resaltar los diálogos y transmitir la entonación y el ritmo de la narración.

De esta manera, este enfoque integrado promueve el uso de diversas estrategias y recursos didácticos, como la lectura y escritura de textos auténticos, el análisis de modelos, la reflexión metalingüística, la corrección entre pares y la retroalimentación constante Díaz-Barriga y Hernández (2002), de esta manera, los estudiantes -no solo aprenden los signos de puntuación, sino que también desarrollan habilidades de comprensión y producción textual.

Estrategias Didácticas:

Estrategia 1: Talleres de lectura y análisis de textos.

Objetivo: comprender el uso y función de los signos de puntuación en textos auténticos.

Actividades:

- ✓ Lectura de diversos géneros textuales como; cuentos, noticias, instrucciones, etc.
- ✓ Análisis guiado del uso de signos de puntuación y su relación con el significado del texto.
- ✓ Discusión en grupos sobre la importancia de los signos de puntuación.
- ✓ Retroalimentación del docente sobre comprensión de signos de puntuación.

Estrategia 2: Talleres de escritura con énfasis en signos de puntuación

Objetivo: Aplicar adecuadamente los signos de puntuación en sus propias producciones escritas.

Actividades:

- ✓ Escritura de textos diversas cartas, cuentos, descripciones, etc.
- ✓ Revisión y edición de los textos, enfocándose en el uso correcto de los signos de puntuación.
- ✓ Intercambio de textos entre pares para brindar retroalimentación.
- ✓ Exposición y socialización de los textos finales.

Estrategia 3: Proyectos interdisciplinarios de lectoescritura

Objetivo: Integrar la lectura y la escritura en actividades significativas y contextualizadas.

Actividades:

- ✓ Diseño de proyectos que involucren la lectura y la escritura, por ejemplo; crear un periódico escolar.
- ✓ Investigación y recopilación de información a través de la lectura.
- ✓ Redacción de artículos, entrevistas, noticias, etc., aplicando correctamente los signos de puntuación.
- ✓ Presentación y socialización de los proyectos.

Estrategia 4: Retroalimentación y autoevaluación

Objetivo: Desarrollar habilidades de autorregulación y monitoreo de aprendizaje de los signos de puntuación.

Actividades:

- ✓ Rúbricas de autoevaluación sobre el uso de signos de puntuación en textos escritos.
- ✓ Sesiones de retroalimentación entre pares, identificando fortalezas y oportunidades de mejora.
- ✓ Conferencias individuales con el docente para revisar el progreso y dificultades en el uso de signos de puntuación.
- ✓ Portafolios de trabajo que permitan a estudiantes realizar un seguimiento de su evolución.

Goodman (2009), propone que el enfoque de "lenguaje integral "concibe la lectura y escritura como actividades holísticas y contextualizadas en lugar de habilidades fragmentadas resaltando la construcción activa del conocimiento sobre el sistema de escritura por parte de los niños, también, destaca la importancia de integrar la lectura y escritura en sus prácticas pedagógicas, enfatizando la relevancia de enseñar aspectos formales del lenguaje escrito como; signos de puntuación, dentro de contextos comunicativos auténticos y significativos para los estudiantes.

Los elementos fundamentales de la gramática y la estética de la escritura son los signos de puntuación, estos símbolos cumplen diversas funciones esenciales para establecer pausas y ritmos de transmitir matices de entonación y emoción y sus funciones son:

1) **El punto:** es uno de los signos de puntuación más básicos y elementales en el lenguaje escrito, este pequeño símbolo cumple varias funciones esenciales para organizar y dar estructura a la escritura, principalmente el punto se utiliza para marcar el final de una oración completa, indicando al lector que ha llegado al final de una idea y que debe pasar a la siguiente, su uso adecuado es importante para que el texto fluya de manera clara y coherente.

   Por otra parte, el punto también se emplea para abreviar palabras, separando las letras iniciales de un nombre, título o cargo. Por ejemplo; "Dr." en lugar de "Doctor" o "Sta." en vez de "Señorita". En sí, el punto es un signo versátil y fundamental en la escritura, cuyo dominio permite organizar y expresar las ideas de manera efectiva.



Fuente:https://th.bing.com/th/id/OIP.KvsFSmEaF2CFLYVVkCI2wHaFj?rs=1&pid=ImgDetMain

   a) **Ejemplo:** "Me levanté temprano esta mañana. Preparé un delicioso desayuno con huevos y tostadas."

      En este caso, el punto marca el final de cada oración declarativa completa. "Vivo en la Calle Gral. Paz, número 123."

      El punto después de "Gral." indica que se ha abreviado la palabra "General".

2) **La coma:** cumple la función de separar y organizar elementos dentro de una misma frase, su uso adecuado permite al lector identificar pausas, realizar respiraciones y comprender mejor la estructura y jerarquía de las ideas expresadas, además, la coma ayuda a evitar ambigüedades y malentendidos en la escritura.

   Algunas de las principales aplicaciones de la coma incluyen separar elementos en listas o enumeraciones, aislar oraciones subordinadas, encerrar incisos o aclaraciones, y diferenciar el sujeto del predicado en oraciones complejas, su omisión o uso incorrecto puede alterar significativamente el sentido y la fluidez del texto, el dominio del empleo de la coma es fundamental para desarrollar una escritura clara, precisa y efectiva en el ámbito educativo y en diversos contextos de comunicación.





Fuente: https://trome.pe/resizer/Kkzlkpt0uvysC6Q_V9iEsOzDyv8=/cloudfront-useast1.images.arcpublishing.com/elcomercio/VWXRTPFYSRBTFOUWJYW2CJJCY4.jpg

   a) **Ejemplo:** "Me gusta leer novelas de misterio, libros de aventuras, y biografías de personajes históricos."

      En este caso, la coma separa los diferentes elementos de la lista.

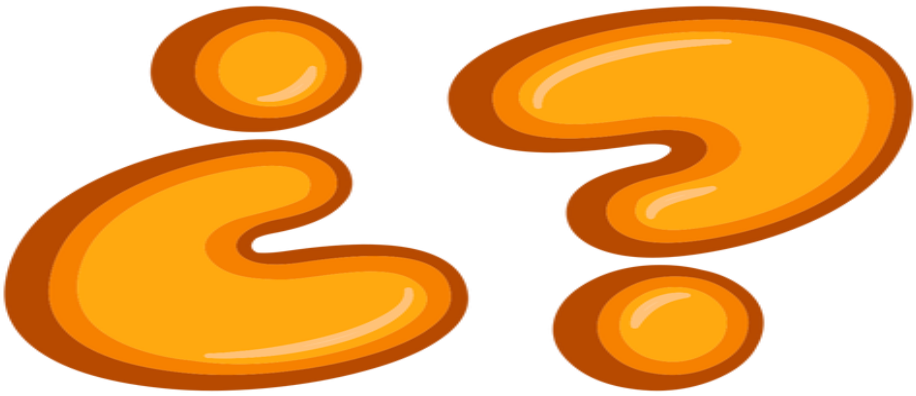
      "Mi amigo Juan, que es muy aficionado a la fotografía, nos enseñó algunas de sus mejores fotos."

      Las comas encierran el inciso "que es muy aficionado a la fotografía" para proporcionar más información sobre Juan.

3) **Los signos de interrogación: s**on un par de símbolos que se utilizan para indicar que una oración o frase es una pregunta, estos signos cumplen la

función de señalar al lector que la información que sigue es una interrogante que requiere una respuesta; el uso es especialmente importante en el lenguaje escrito, donde -no se cuenta con las inflexiones de voz y los gestos que permiten identificar las preguntas en el lenguaje hablado.

Es necesario emplear correctamente los signos de interrogación uno de apertura y uno de cierre ofrece varios beneficios, en primer lugar, ayuda a evitar ambigüedades y malentendidos, al dejar claro que se está formulando una pregunta y -no una afirmación facilita la lectura y la comprensión del texto, prepara al lector para responder o proporcionar la información solicitada. El uso adecuado de estos signos denota un dominio del lenguaje escrito y contribuye a una comunicación más efectiva y profesional.



Fuente:https://images.vexels.com/media/users/3/204942/isolated/preview/5078cef6060cf94d91c4126293dbf0bb-signos-de-interrogaci--n-puntuaci--n-brillante-by-vexels.png

a) Ejemplo: ¿Dónde está el parque más cercano?

En este caso, los signos de interrogación indican que se trata de una pregunta directa que solicita información específica.

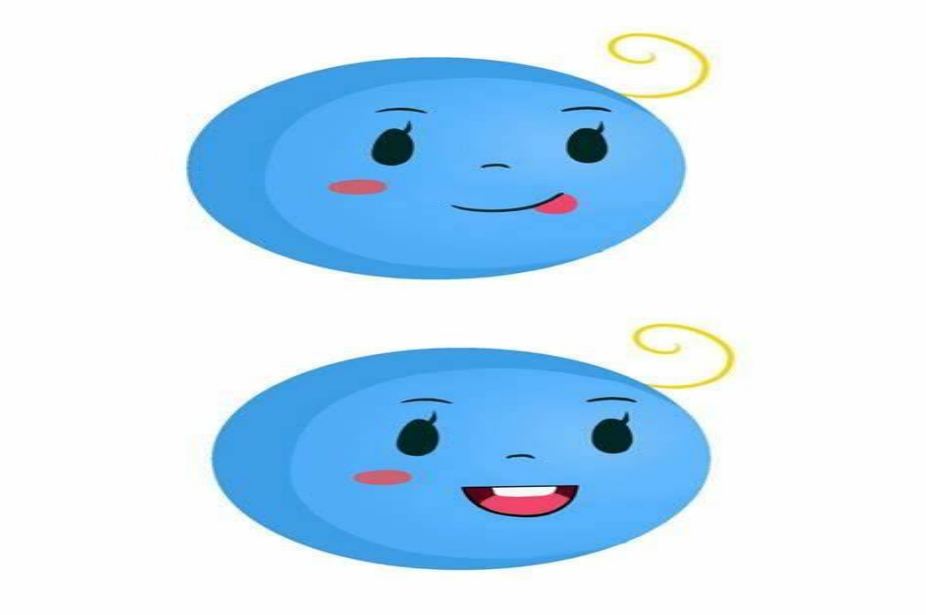
¿Cuándo llegará el tren a la estación?

La palabra "cuándo" introduce la pregunta, y los signos de interrogación la enmarcan.

4) **Los dos puntos:** se utiliza para introducir una explicación, enumeración, cita o idea que amplía o desarrolla el contenido de la oración anterior, cumplen la

función de señalar al lector que la información que sigue a continuación está relacionada y aporta más detalles sobre lo que se ha expuesto previamente.

El uso apropiado de los dos puntos ayuda organizar y estructurar el texto de manera clara y coherente, permiten separar ideas principales de elementos que complementan, facilitando la comprensión del mensaje por parte del lector. Además, los dos puntos se emplean para introducir citas textuales, enumerar elementos de una lista o dar paso a una explicación o aclaración relevante, su dominio es fundamental para desarrollar una escritura efectiva y profesional en diversos contextos académicos y comunicativos.



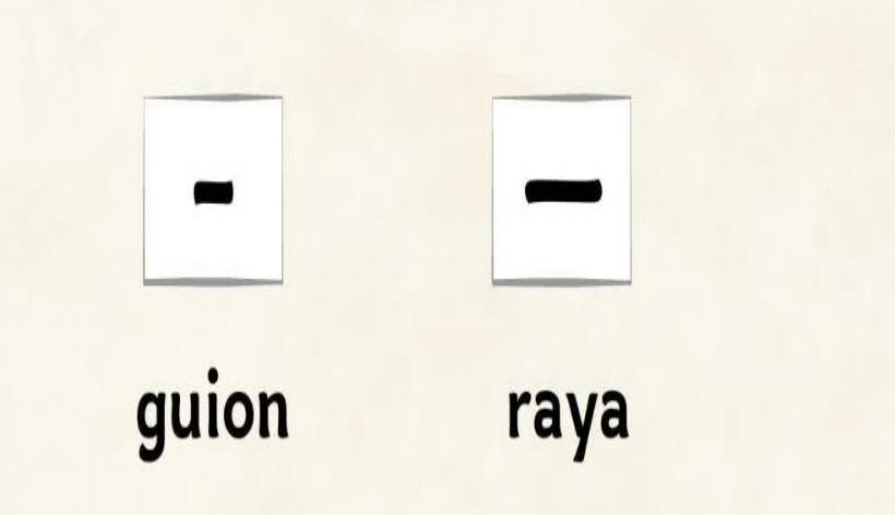
Fuente:https://th.bing.com/th/id/OIP.yCpMFqgro4tYzWN_W3dsMAAAAA?rs=1&pid=ImgDetMain

a. **Ejemplo:** Para ir de excursión, necesitamos: zapatos cómodos, una mochila y un sombrero.

   Mis tres deportes favoritos son: fútbol, natación y tenis.

   En el parque, vimos: un lago, muchos árboles y un columpio grande

5) **Los guiones: son** un signo de puntuación que se utilizan principalmente para indicar una pausa o interrupción en el flujo del texto, tienen diversas funciones, como separar elementos dentro de una oración, señalar incisos o aclaraciones, en este caso, el guión indica la palabra continúa en la siguiente línea los guiones cumplen, por tanto, un papel importante en la organización y estructuración del texto.



Fuente:https://static.eduboom.es/eduboom_es/uploads/vidimgs/30052022-Signos-de-puntuacion--el-guion.jpg

a) **Ejemplo:** Mis mascotas favoritas son:

- Mi hámster Peluchín
- Mi pez dorado Burbujas
- Mi perro Toby

Usan para enumerar las diferentes mascotas que le gustan al niño. Esto ayuda a organizar la lista de manera clara y visual.

Mi abuelo me contó una historia - una muy divertida - sobre cuando era niño.

Los guiones se utilizan para separar una frase adicional que proporciona más información sobre la historia que contó el abuelo.

Como evaluar

Formas de evaluar los signos de puntuación en niños de 6to año de EGB:

Pruebas de uso de signos de puntuación:

- Presentar oraciones o párrafos cortos sin signos de puntuación y pedirles que los coloquen correctamente.
- Dictar oraciones y que los estudiantes las escriban utilizando los signos de puntuación adecuados.
- Proporcionar un texto y solicitar que identifiquen y/o corrijan los errores en el uso de los signos de puntuación.

Evaluación en la redacción:

- Pedir a los estudiantes que redacten un texto corto (una carta, un cuento, etc.) y evaluar el uso apropiado de los signos de puntuación.
- Observar el uso de los signos de puntuación en trabajos y tareas regulares de los estudiantes.

Ejercicios de aplicación:

- ✓ Realizar actividades de puntuación de diálogos, poemas o instrucciones.
- ✓ Proponer juegos o dinámicas donde deban colocar correctamente los signos de puntuación.

Entrevistas y observación:

- ✓ Conversar con los estudiantes sobre la importancia de los signos de puntuación y sus conocimientos al respecto.
- ✓ Observar el uso de los signos de puntuación durante las interacciones en el aula.

Autoevaluación y coevaluación:

- ✓ Pedirles que revisen y corrijan sus propios trabajos, identificando errores en el uso de los signos de puntuación.
- ✓ Organizar actividades de revisión entre pares, donde puedan retroalimentarse mutuamente.

Logros que se generan con esta propuesta

Claridad en la comunicación escrita: Los niños aprenderán a usar los signos de puntuación adecuadamente para separar ideas y estructurar sus escritos de manera coherente y comprensible.

Mejora en la comprensión de textos: Al entender cómo los signos afectan el significado de una frase o párrafo, los niños podrán mejorar su capacidad para interpretar textos escritos.

Desarrollo de habilidades de escritura: Con el uso correcto de los signos de puntuación, los niños podrán expresar sus ideas de manera más efectiva y organizada en sus propios escritos.

Fomento de la atención y precisión: Aprender sobre los signos de puntuación requiere atención a los detalles y precisión en el uso del lenguaje, lo cual fortalece habilidades cognitivas importantes.

Preparación para etapas educativas superiores: Dominar los signos de puntuación en la educación básica prepara a los niños para niveles educativos más avanzados, donde la escritura y la comprensión textual son fundamentales.

Tabla 1

Signos de puntuación

Tipos de signo de puntuación	Función	Ejemplo
Punto (.)	Marca el final de una oración declarativa. Se utiliza en abreviaturas.	"Mañana iré al parque." "Dra. Martínez" o "Av. Independencia"
Coma (,)	Separa elementos en una lista. Aísla incisos o frases subordinadas.	"Traje manzanas, peras, naranjas y uvas." "Mi mejor amigo, que es muy divertido, vendrá a la fiesta."
Signos de Interrogación (¿?)	Indican una pregunta.	"¿A qué hora termina la clase?"
Signos de Exclamación (¡!)	Expresan énfasis, sorpresa o emoción.	"¡Qué buena noticia!"
Dos Puntos (:)	Introducen una enumeración o una explicación.	"Compré los siguientes ingredientes: harina, huevos, azúcar y vainilla."

Nota: La tabla presenta los principales signos de puntuación y sus funciones básicas, con ejemplos, abarca desde el uso del punto final, coma, signos de interrogación y exclamación, hasta los dos puntos y los paréntesis. Indica una descripción general y concisa de los usos comunes de estos signos gramaticales.

Actividades de Retroalimentación

Ordenar frases desordenadas: Proporciona a los estudiantes frases o párrafos que carecen de signos de puntuación y pídeles que los coloquen correctamente. Esta

actividad les ayuda a entender cómo la puntuación afecta la estructura y el significado de una frase.

Corrección de textos: Da a los estudiantes textos cortos con errores en el uso de signos de puntuación y pídeles que los identifiquen y corrijan. Esto les permite practicar la aplicación práctica de lo aprendido.

Juegos de roles: Crea situaciones en las que los estudiantes actúen como editores o correctores de textos. Puedes darles oraciones con diferentes signos de puntuación y pedirles que expliquen por qué se usó cada uno en particular.

Creación de mini-historias: Pide a los estudiantes que escriban mini-historias o cuentos cortos utilizando un número específico de diferentes signos de puntuación. Esto fomenta la creatividad mientras practican el uso adecuado de la puntuación.

Ejercicios de comparación: Presenta a los estudiantes dos versiones de un texto, una con y otra sin signos de puntuación. Pídeles que comparen ambas versiones y expliquen cómo la presencia o ausencia de puntuación afecta la comprensión del texto.

Dictados interactivos: Lee un texto en voz alta, omitiendo los signos de puntuación, y pide a los estudiantes que los identifiquen y los escriban correctamente mientras escuchan.

Creación de carteles o afiches: Divida a los estudiantes en grupos y pídales que creen carteles o afiches que ilustren diferentes tipos de signos de puntuación y cómo se utilizan. Esto les permite visualizar y recordar la función de cada signo.

Resultados Pedagógicos:

Desarrollo Integral de las habilidades Lingüísticas, los estudiantes integra de manera holística la lectura y escritura en el cual, tendrán la oportunidad de desarrollar de forma equilibrada las habilidades de decodificación, comprensión, expresión escrita y gramática, lo que les permitirá una mejor apropiación y aplicación de los signos de puntuación.

Comprensión contextual: Al integrar la lectura y escritura de manera holística, los niños aprenden a usar los signos de puntuación en un contexto significativo, lo que les ayuda a comprender su función y uso apropiado.

Desarrollo de Habilidades Cognitivas: La práctica integrada de la lecto-escritura fomenta habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de análisis, lo cual beneficia la aplicación correcta de los signos de puntuación.

Motivación y Participación Activa: Cuando la enseñanza de signos de puntuación se vincula con actividades de lectura y escritura significativas, los niños se sienten más motivados e involucrados en el proceso de aprendizaje.

Mejora la Comprensión y Expresión, la integración de lectoescritura fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender textos con mayor profundidad y expresar sus ideas por escrito de manera clara y coherente, lo cual favorece la apropiación y aplicación adecuada de los signos de puntuación.

Desarrollo del Pensamiento Crítico, involucra a los estudiantes actividades de lectura y escritura que les permitan analizar, interpretar y producir textos, que fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, facilitando una comprensión profunda del uso y función de los signos de puntuación.

Refuerzo de la conciencia lingüística: Al integrar la lecto-escritura, los niños desarrollan una mayor conciencia sobre la estructura y las convenciones del lenguaje escrito, lo que les permite comprender mejor el rol de los signos de puntuación.

Transferencia a la Expresión Escrita: La práctica integrada de la lectoescritura permite a los niños aplicar los conocimientos sobre signos de puntuación de manera natural y fluida en sus propias producciones escritas, fortaleciendo sus habilidades comunicativas.

Resultados didácticos:

Mejor Comprensión de la Función de los Signos de Puntuación: Los estudiantes comprenderán de manera más clara y contextualizada cómo los signos de puntuación ayudan a dar sentido y estructura al texto, podrán explicar con sus propias palabras la utilidad de cada signo de puntuación.

Mejora en la Aplicación de los Signos de Puntuación: Los alumnos serán capaces de usar correctamente los diferentes signos de puntuación punto, coma, dos puntos, guiones, etc., en sus propias producciones escritas, revisarán y corregirán con facilidad el uso adecuado de signos de puntuación en textos propios y ajenos.

Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura: Los estudiantes mejorarán sus habilidades de comprensión lectora al identificar y analizar el uso de los signos de puntuación en los textos, sus producciones escritas ganarán claridad, coherencia y cohesión gracias a un mejor manejo de signos de puntuación.

Mayor Autonomía y Autorregulación del Aprendizaje: Los estudiantes serán capaces de monitorear y evaluar por sí mismos el uso adecuado de signos de puntuación en su escrito, desarrollarán estrategias para identificar y corregir errores relacionados con los signos de puntuación.

Actitud Positiva hacia la Lecto-escritura: Los estudiantes se sentirán más motivados e involucrados en las actividades de lectura y escritura que integren el aprendizaje de los signos de puntuación, percibirán la lectura como una herramienta útil y significativa para su desarrollo académico y personal.

Optimizar significativa en la comprensión lectora de los estudiantes, al identificar y utilizar adecuadamente los signos de puntuación donde podrán interpretar con mayor precisión el significado y la intención comunicativa de los textos que leen, desarrollando habilidades de análisis y síntesis textual.

Tabla 2

PLAN OPERATIVO

	Estrategia Metodológica	**Objetivo General**	**Planificación**	**Recursos**	**Responsables**	**Beneficiarios**	**Resultados Esperados**
Unidad 1	Enfoque comunicativo y funcional del lenguaje.	Desarrollar habilidades básicas de comprensión lectora y producción escrita. Introducir el uso elemental de los principales signos de puntuación.	Diseño de secuencias didácticas interdisciplinares con textos y materiales sencillos.	Incorporación de recursos audiovisuales y digitales de apoyo.	Docentes de Lengua y Literatura. Equipo de orientación pedagógica.	Estudiantes de Educación Básica.	Mejora en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Uso apropiado de los signos de puntuación más básicos
Unidad 2	Aprendizaje basado en proyectos.	Consolidar el uso adecuado de	Diseño de proyectos interdisciplinares	Selección de materiales auténticos y relevantes.	Docentes de Lengua y Literatura.	Estudiantes de Educación Básica.	Dominio de los principales signos de puntuación en

		los signos de puntuación. Desarrollar la capacidad de producción de textos cohesivos y coherentes	que integren diversas tipologías textuales.		Equipo de orientación pedagógica.		la producción escrita. Mejora en la coherencia y cohesión de los textos de los estudiantes
Unidad 3	Aprendizaje basado en resolución de problemas.	Profundizar en el uso de signos de puntuación complejos. Fomentar la reflexión metalingüística sobre las funciones de los signos de puntuación.	Diseño de secuencias didácticas interdisciplinares con textos desafiantes.	Incorporación de recursos tecnológicos y audiovisuales de apoyo.	Docentes de Lengua y Literatura. Equipo de orientación pedagógica.	Estudiantes de Educación Básica.	Uso eficiente y contextualizado de diversos signos de puntuación. Desarrollo de la conciencia metalingüística sobre el sistema de puntuación

Unidad 4	Actividades integradas de lectura, escritura, oralidad y reflexión gramatical.	Consolidar el uso adecuado de los signos de puntuación. Promover la producción de textos cohesivos y coherentes con propósitos comunicativos diversos.	Diseño de proyectos interdisciplinares que integren diversos géneros y formatos textuales.	Selección de materiales auténticos y relevantes	Docentes de Lengua y Literatura. Equipo de orientación pedagógica.	Estudiantes de Educación Básica.	Dominio y aplicación efectiva de los signos de puntuación en la producción de textos. Mejora significativa en la coherencia y cohesión de los escritos de los estudiantes

BIBLIOGRAFIAS

Garrán, S. M., & Antolínez, M. L. G. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos, (21), 47-66.

Castillo Sivira, J. A. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. Sapiens, 9(1).

Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. In L. Roger y F. Corral (Coords.). Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros (pp. 9-15).

Sivira, J. A. C. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 179-203.

BENÍTEZ, G. S. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Revista Suplementos marcoELE, 8, 1-17.

Barberán, T. P. S., & Vélez, M. E. M. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de la expresión oral en infantes de Educación Inicial II.

Alca Noa, Y. C. (2018). Cuentos infantiles como técnica en el desarrollo de la expresión oral en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial N 294 Aziruni Puno-2017.

Ferreiro, M. D. A. (2021, November). Desarrollo de la expresión oral en FLE: la Francofonía y las TIC. In Anales de Filología Francesa (No. 29, pp. 53-73).

Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. SCIÉNDO, 23(4), 293-298.

Rodríguez, A. M., Fernández, M. N. L., Villacís, F. O. L., & Mero, J. A. Z. (2019). Los juegos didácticos para el desarrollo de la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés. Didáctica y Educación ISSN 2224-2643, 10(1), 25-36.

Livingstone, S. (2019). New media, old theories. What can we learn from research on media literacy? Comunicar, 60, 7-18.

Hobbs, R. (2017). Explorando las raíces de la alfabetización digital y mediática a través de la narrativa personal. Journal of Media Literacy Education, 9(2), 1-8.

Kellner, D. (2019). Alfabetización mediática crítica, democracia y reconstrucción de la educación. The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 41(1), 37-63.

De Abreu, B. S. (2017). Alfabetización mediática en el aula de K-12. En Handbook of research on media literacy in the digital age (pp. 1-20). IGI Global.

McDougall, J. (2018). Alfabetización mediática y el ciudadano emergente: Juventud, compromiso y participación en la cultura digital. Palgrave Macmillan.

Buckingham, D. (2019). Educación mediática, democracia y diversidad: Hacia un marco para la ciudadanía transformadora. Media Education Research Journal, 1(2), 1-18.

Scheibe, C. (2019). Educación en alfabetización mediática: ¿Qué sabemos sobre el impacto en niños y jóvenes?. The International Encyclopedia of Media Literacy.

Mihailidis, P. (2018). Alfabetización mediática para la ciudadanía: Desarrollo de un marco pedagógico para integrar la ciudadanía y la alfabetización mediática en las escuelas. Journal of Media Literacy Education, 10(2), 46-65.

Álvarez, P. S. (2021). ¿ Formando ciudadanos digitales?: literacidad crítica e Inteligencia Artificial entre los estudiantes del grado de Educación Primaria. edunovatic2021, 569.

Pino, M. S., & Permisán, C. G. (2020). Literacidad crítica y medios de comunicación: el profesorado en formación ante el discurso del odio. Investigaciones sobre Lectura, (14), 181-212.

de Eslava, L. M., & Cobos, J. E. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. Acta neurológica colombiana, 24(2 supl 1), S55-S63.

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. Rev. latinoam. psicol, 21-32.

Herrera, L., & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. Psykhe (Santiago), 14(2), 81-95.

Ramírez, J. A. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. Revista de lenguas modernas, (30).

Sancho, M. S. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y habla, (18), 72-92.

Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. Estudios pedagógicos (Valdivia), (28), 165-177.

Hurtado, M. C. (2015). LA CONCIENCIA FONOLÓGICA. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 1(1), 110-120.

Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. Interdisciplinaria, 18(1), 1-33.

Gutiérrez Fresneda, R. (2018). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora en el aprendizaje lector. Revista complutense de educación.

Posligua, F. C., & Pachay, A. H. (2021). El desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en el aprestamiento a la lectoescritura en los niños de 4-5 años. Revista Multi-Ensayos, 7(14), 9-14.

Vivanco, G. E. A. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. Revista Boletín Redipe, 7(1), 86-94.

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación ya la Lectura Crítica. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2).

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales:¿ una relación necesaria?(Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. Folios, (42), 139-160.

Comas, D. C. (2021). Crítica de la (lectura) crítica. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (91), 7-13.

Ramos, Y. B. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 24(3), 243-264.

Marciales Vivas, G. P. (2004). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Camacho, B. N., & Sánchez, O. N. (2019). Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet. Revista vínculos, 16(2), 219-231.

Sosnowski, S. (Ed.). (1996). Lectura crítica de la literatura americana: inventarios, invenciones y revisiones (Vol. 1). Fundacion Biblioteca Ayacuch.

Guaita, F. M. (2001). 11 Lectura crítica de un Metaanálisis y de una revisión sistemática.

Campana, M. (2013). Para una lectura crítica del desarrollo humano. Andes, 24(2), 00-00.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21.

López, G., & Acuña, S. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. Inventio, 7(14), 29-38.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. Aula de innovación educativa, 170, 37-41.

Pla, C. L. (2011). Aprendizaje cooperativo. Crítica, 61(972), 37-41.

Lobato Fraile, C. (1998). El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial, 1998.

i Maset, P. P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo (Vol. 8). Graó.

Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. Revista electrónica de investigación educativa, 9(2), 1-9.

Sáez, F. T. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. Publicaciones, 32, 147-162.

Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, Javier Fernández-Río (Coords), Los modelos pedagógicos en educación Física: qué, cómo, por qué y para qué, 26-49.

Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Hekademos: revista educativa digital, (8), 63-76.

Flores, V. (2021). Aprendizaje significativo con estrategia de enseñanza activa para un curso de proyecto software. Una experiencia en el norte de Chile. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 29(1), 120-128.

Herrera, J. K. (2005). Importancia de las estrategias de enseñanza y el plan curricular. Liberabit, (11), 25-34.

De Jong, O. (1996). La investigación activa como herramienta para mejorar la enseñanza de la química: nuevos enfoques. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 279-288.

Pastora Alejo, B., & Fuentes Aparicio, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. Revista Científica UISRAEL, 8(1), 59-76.

González, R. D. M. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. Didáctica geográfica, (14), 17-36.

Sigüenza, M. A. G., & Mediavilla, C. M. Á. (2021). Aula invertida como estrategia metodológica activa. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6(3), 747-762.

Borda, A. E. G. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 8538-8558.

Zamora, R. E. (1990). Pragmática lingüística y enseñanza activa. In Anales de filología hispánica (Vol. 5).

Puiggròs, N. R. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Didáctica General para Psicopedagogos, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.

Venegas Mendoza, E. A. (2014). Desarrollo de estrategias y metodología de enseñanza activa para promover el logro de aprendizajes significativos en el área de cta en los estudiantes de segundo grado “B” de la IE N° 40121 Everardo Zapata Santillana-Arequipa, 2014.

Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@ cción, 13(2), 149-160.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Educación química, 26(3), 177-179.

Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. Perfiles educativos, 35(139), 128-150.

Popham, W. J. (2013). Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa (Vol. 124). Narcea Ediciones.

Torres, R. (2013). La evaluación formativa. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689-1699.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 4, p. 662).

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la educación, 2(3), 31-31.

Aparicio-Gómez, O. Y., & Ostos-Ortiz, O. L. (2020). Evaluación formativa.

Fasce, E. (2009). Evaluación formativa. Revista Educación Cienc Salud, 6(1), 8-9.

Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. Revista internacional de pedagogía e innovación educativa, 1(1), 189-210.

Aprendizaje basado en proyecto

Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Revista Ceupromed, 1(27), 1-17.

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica, 1(4), 1-4.

Cobo Gonzales, G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos.

Rodríguez, I. R., & Vílchez, J. G. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: un constante desafío. Innovación educativa, (25).

Trujillo, F. (2016). Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria. Aprendizaje basado en proyectos.

Pérez, M. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. Laurus, 14(28), 158-180.

Estruch, V., & Silva, J. (2006). Aprendizaje basado en proyectos en la carrera de Ingeniería Informática.

Fernández Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación.

Domènech-Casal, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos en el marco STEM: componentes didácticas para la Competencia Científica. Ápice. Revista de Educación Científica, 21(2), 29-42.

Martínez, D. V. S., & Ledezma, J. C. R. (2023). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro). TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río, 10(19), 45-46.

Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. Dominio de las Ciencias, 3(1), 241-253.

Villavicencio, L. M. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. In Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia (pp. 1-11).

Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en educación superior (Vol. 20). Narcea ediciones.

Moreno, R., & Martínez, R. J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. Acta comportamentalia: Revista latina de análisis de comportamiento, 15(1), 51-62.

Cárcel Carrasco, F. J. (2016). Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo. 3C Empresa, 5(3), 52-60.

Ramos, M. M., & Méndez, M. M. (2020). La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social" Disertaciones", 13(1), 97-117.

López, M. A. R., & Moya, E. C. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, (15), 9-31.

Cabrales, O., & Díaz, V. (2017). El aprendizaje autónomo en los nativos digitales. Conhecimento & Diversidade, 9(17), 12-32.

Pérez, J. H. S. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (14).

de León, M. M. L. (2020). Evaluación del Aprendizaje autónomo. Revista Científica Internacional, 3(1), 103-109.

Inclusión Educativa

Almenara, J. C., & Pérez, M. C. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. Revista de educación inclusiva, 2(1).

Viera, A., & Zeballos, Y. (2016). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.

Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista colombiana de psiquiatría, 40(4), 670-699.

Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 4(1), 78-89.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista de Educación Inclusiva.

García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España1. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25, 721-742.

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria: 32, 1, 2020, 123-146.

Garzón Castro, P. (2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado.

González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 82-99.

Sharman, A. (1999). 'Las comillas tienen su importancia': Foucault y la constitución de la'sexualidad'.

Palombi, F. (2021). Las comillas mudas: Derrida y el Geist heideggeriano. Derrida-Heidegger: confluencias y divergencias, 237-259.

Raventos, M. E. (2013). Comillas y marcas gráficas en la detección de las diferentes voces de un texto argumentativo. In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Valle, P. (2007). La querella de las comillas en Roberto Arlt.

Cortés, M. F. P. (1999). Comillas. Hojas Universitarias, (48), 241-243.

Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. Actualidades Investigativas en Educación, 17(3).

Manini, G. (2015). Louis Althusser: El sujeto entre comillas. Astrolabio: revista internacional de filosofia, 1-10.

Soldevila, P. (2004). La contabilidad de gestión en las organizaciones sin ánimo de lucro (No. 7). Univ Pontifica Comillas.

Zavala, I. M. (1993). Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana): La literatura escrita por mujer, desde la Edad Media hasta el siglo XVIII (Vol. 4). Anthropos Editorial.

Raventos, M. E. (2013). Comillas y marcas gráficas en la detección de las diferentes voces de un texto argumentativo. In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Panadero, E. (2011). Ayudas instruccionales a la autoevaluación y la autorregulación: evaluación de la eficacia de los guiones de autoevaluación frente a la de las rúbricas (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

Guzmán, P. (1997). El guión en el cine documental. Revista Viridiana, 17, 163-176.

Rodríguez Domínguez, A. M. (2007). Consideraciones acerca del lenguaje literario en los guiones audiodescritos.

Field, S. (2019). El libro del guion: fundamentos de la escritura de guiones. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.

McKee, R. (2011). El guión. Story. Alba editorial.

Serrano de Haro Sorieano, A. (2009). Los guiones cinematográficos de Margarita Nelken.

Santillán, O., & Báez, M. (2009). Desarrollo de estilos de guiones y su aplicación.

Sánchez, J. S. G. (2018). El guion cinematográfico: su escritura y su estatuto artístico. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, (27), 523-539.

Bombini, G. (2018). Didáctica de la lengua y la literatura: entre la intervención y la investigación. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 11(4), 5-20.

Hevia, J. R. S. M. (2004). La interrogación. Catoblepas. Revista crítica del presente, 26.

Bosaus, I. (1982). Sobre la interrogación indirecta.

Barrera, M. (1976). La interrogación. 8.

Escandell Vidal, M. V. (1987). La interrogación en español: semántica y pragmática. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Burguera Serra, J. G. (2010). Gramática y pragmática de la interrogación retórica en español. Una aplicación al debate parlamentario. Universitat de Barcelona.

Haverkate, H. (2006). Aspectos pragmalingüísticos de la interrogación en español con atención especial a las secuencias de preguntas. Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I, 27-40.

Suárez-Ruíz, E. J. (2019). Sobre la legitimidad de la interrogación meta-filosófica en filosofía de la biología. Revista de humanidades de Valparaíso, (14), 377-393.

Escandell Vidal, M. V. (1987). La interrogación en infinitivo como réplica.

Burguera Serra, J. G. (2009). La interrogación retórica a la luz de la gramática del texto.

Veinberg, S. C. (1993). La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina. Signo y seña, (2), 101-125.

De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje.

García Ureña, L. (2004). He tejido a mi rey (Sl 2, 6): la importancia del contexto.

Piacente, M., & Resches, Q. (2002). Importancia del contexto alfabetizador. In VI Congreso Nacional de Psicodiagnóstico. XII Jornadas Nacionales de ADEIP? La eficiencia y ética en el psicodiagnóstico. Realidad sociocultural. ADEIP.

Escalona, Á. L. O. (2015). Reperfusión coronaria en el infarto agudo del miocardio con elevación del segmento ST: importancia del contexto y tiempo de aplicación. Medisan, 19(10), 1259-1267.

Olivencia, J. J. L. (2013). La educación en valores: su importancia en contextos educativos multiculturales. Revista Comunicación, 13(1), 91-97.

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. Revista interamericana de educación de adultos, 24(3), 11-27.

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. Revista mexicana de investigación educativa, 6(12).

López, J., Cabrera, M., & Ocampo, F. (2021). La importancia de enseñar Ciencias Sociales al estudiante en la actualidad. Revista Cognosis. ISSN 2588-0578, 6(EE-I-), 35-56.

Merlo, M. A. P. (2003). La importancia del contexto en la lectura laboral. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(17).

Navarro, G. M., & Gómez, R. M. (2018). La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. Avances en supervisión educativa, (29).

Izquierdo, I. G. (1998). Mecanismos de cohesión textual: los conectores ilativos en español (Vol. 7). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas, 2(2), 76-80.

Escavy Zamora, R. (1999). La anáfora asociativa como mecanismo de cohesión textual. Revista de investigación lingüística, Vol 2, nº 2 (1999).

Velarde, M. C. (2009). Solidaridades léxicas y cohesión textual. In Estudios sobre el texto. Nuevos enfoques y propuestas (pp. 223-246).

Rodríguez Aguado, J. I. (2006). Análisis de errores en la cohesión textual: la referencia.

Doddis, A. (1985). La cohesión textual en un discurso expositivo autentico y simplificado y en sus correspondientes recreaciones. Lenguas Modernas, (12), 136-148.

Rifón Sánchez, A. (2020). Progresión temática y cohesión textual a través de grafos de coocurrencias. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación.

Delbecque, N. (1989). El orden sintagmático, en particular verbo-sujeto, como medio de cohesión textual.

Munteanu Colan, D. (2009). Cohesión textual y relación genética: el caso del papiamento. Revue roumaine de linguistique.

Castro, M. I. (2008). La narrativa de Luis Rafael Sánchez: modelo de estrategias de cohesión textual. Confluencia, 70-83.

ANAYA REIG, N. U. R. I. A., & CALVO FERNÁNDEZ, V. I. C. E. N. T. E. (2019). *Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil*. Ediciones Paraninfo, SA.

Huguet, Á., & Janés, J. (2013). Escuela e inmigración. Una revisión de estudios sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas y procesos de interdependencia entre lenguas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *29*(2), 393-403.

Guarneros Reyes, E., & Vega Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, *32*(1), 21-35.

Mata, F. S., Ortega, J. L. G., & Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón: Revista de pedagogía*, *59*(1), 153-166.

Martínez-Hernández, A., & Venet-Muñoz, R. (2023). Neurociencia y desarrollo de habilidades lingüísticas en docentes de idiomas en formación. *Sociedad & Tecnología*, *6*(3), 446-461.

Álvarez Montes, C. J., & Flórez Balmaceda, C. I. (2017). Uso del Microsoft Office y su influencia en el desarrollo de habilidades lingüísticas en el Centro Educativo Sabanalarga de Sampués–Sucre–Colombia, 2014.

Avila, M. A. S., & Varas, C. G. (2021). Las habilidades lingüísticas para fortalecer las destrezas comunicativas, a través de la educación en línea. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *6*(8), 373-385.

Correa Larios, O. (2022). Desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la subtitulación didáctica: una revisión sistemática. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *14*(2), 62-77.

Valdés Bermúdez, R. V., Puig García, A., Aguirre Cruz, A., Reyes Martínez, E., Duarte Martínez, A., & Barata Álvarez, A. (2015). Manual didáctico sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés. *Edumecentro*, *7*(4), 56-70.

Zambrano, J. D. Z., & Zambrano, T. M. (2021). La tradición oral manabita en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. *Dominio de las Ciencias*, *7*(4), 87.

Magadán, C. (2013). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula*. Cengage Learning Editores SA de CV.

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales:¿ una relación necesaria?(Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, (42), 139-160.

Clerici, C., Monteverde, A. C., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 35-70.

Albarello, F. (2020). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* (Vol. 2). Ampersand.

Avendaño, F. (2013). *La cultura escrita ya no es lo que era*. Homo Sapiens Ediciones.

Solano Córdoba, O. L. (2013). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Electrónica Educare*, *17*(3), 293-313.

Lira Herrera, D. P., & Vidal Valenzuela, L. F. (2008). Uso de las TICS como apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Del Ángel, M., & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*, *11*(2), 11-40.

López-Andrada, C. (2016). El lector como usuario: implicaciones didácticas= The reader as user: educational implications.

San Martín, P. S. (2003). *Hipertexto: Seis propuestas para este milenio*. La Crujía.

Cisterna, V., & Garayzábal, E. (2016). La argumentación infantil: perspectivas analíticas y evaluativas. Una mirada crítica desde un enfoque integral. *Revista Akademéia*, *7*(1), 31-52.

Acuña, J. A. (2012). *Control de Calidad. Un enfoque integral y estadístico*. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Amar Amar, J., & González, M. B. (2014). *El ambiente imperativo: un enfoque integral del desarrollo infantil*. Universidad del Norte.

González Correa, A. M., & González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, *15*(2), 173-187.

Martín-Santana, J. D., Olarte, C., Reinares-Lara, E., Reinares-Lara, P., & Samino-García, R. (2019). *Gestión de la comunicación: un enfoque integral*. ESIC editorial.

Rueda Cataño, M. C., & Wilburn Dieste, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, *36*(143), 21-28.

Cázares, R. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Revista Ide@ s CONCYTEG*, *3*(39), 53-64.

Ferreyra, H. A. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano Una perspectiva desde la educación auténtica. *Análisis. Revista colombiana de humanidades*, (82), 57-85.

Castro, L. M. J. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, *32*(1), 63-76.

Maradona, G., & Calderón, M. (2004). Una aplicación del enfoque de la función de producción en educación. *Revista de Economía y Estadística*, *42*(1), 11-40.

Muñoz Calvo, E. M., Muñoz Muñoz, L. M., García González, M. C., & Granado Labrada, L. A. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, *13*(3), 772-804.

Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. In *XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

González, P. C. (2012). *Comprensión lectora 1*. Leo, Luego Pienso Editorial.

Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18*(56), 113-139.

Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, *9*(22), 187-202.

Cairney, T. H. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata.

Badillo-Jiménez, V. T., & Iguarán-Jiménez, A. M. (2020). Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en niños autistas. *Praxis*, *16*(1), 55-63.

Cáceres, M. R., & Martínez, A. C. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de educación*, (9), 337-356.

Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Investigación y postgrado*, *24*(1), 046-073. Esquivel Rivera, A. (2021). Propuesta de protocolo de investigación para el diseño de secuencias didácticas para la comprensión lectora de textos científicos. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(2).

Rivera, A. E. (2021). Propuesta de protocolo de investigación para el diseño de secuencias didácticas para la comprensión lectora de textos científicos. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Flores, C. M. A. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, *5*(8), 77-86.

Hinojosa, J., & Sanmartí, N. (2015). La autorregulación metacognitiva como medio para facilitar la transferencia en mecánica.

Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, *33*(1), 111-128.

Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿ Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, *30*(2), 450-462.

Korzeniowski, C. (2018). Las funciones ejecutivas en el estudiante: su comprensión e implementación desde el salón de clases. *Informe de la Dirección General de Escuelas, Mendoza, Argentina.(Res º 56 CGES-18)*.

Rodríguez, M. (2012). Resolución de problemas. *M. Pochulu y M. Rodríguez (comps.). Educación Matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Los Polvorines: Ediciones UNGS y EDUVIM*, 153-174.

Montes González, J. A. (2009). Experimentación, autorregulación y dominio de la física en edades tempranas. *Acta colombiana de psicología*, *12*(1), 125-133.

Sraïki, C., & Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.

Llano, A. M. (2007). Metacognición y aprendizaje en colaboración. *Gist: Education and Learning Research Journal*, (1), 125-137.

Fernández, M. F. (2011). La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación. *VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas/2011*, *1*(1).

Muñoz Zapata, A. P., & Castaño, L. C. (2013). La empatía:¿ un concepto unívoco?.

López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, *32*(1), 37-51.

Marlasca San Martín, A. (2018). Desarrollo de la empatía a través del álbum ilustrado en Educación Infantil.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, *21*(3), 259-271.

Ortiz Gómez, E. (2014). La empatía como base de la resolución de conflictos.U

Donoso-Sabando, C. A. (2014). LA EMPATÍA EN LA RELACION MÉDICO-PACIENTE COMO MANIFESTACION DEL RESPETO POR LA DIGNIDAD DE LA PERSONA.: UNA APORTACIÓN DE EDITH STEIN. *Persona y bioética*, *18*(2), 184-193.

Brenes-Peralta, C., & Pérez-Sánchez, R. (2015). Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(1), 183-194.

Caurín Alonso, C., Morales Hernández, A. J., & Fontana Vinat, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas, 27, 97-112.*

Castelló-Martínez, A., & Del Pino-Romero, C. (2019). *De la publicidad a la comunicación persuasiva integrada: estrategia y empatía*. Esic Editorial.

Botella Nicolás, A. M., & Adell Valero, J. R. (2018). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal.

González, A. M. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de educación*, *52*(2), 1-9.

Callejas Cuervo, M., Hernández Niño, E. J., & Pinzón Villamil, J. N. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, *7*(1), 176-189.

Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. *Educación, desarrollo rural y juventud, UNESCO-IIPE*, *32*.

Sánchez Medina, I. I. (2014). Estado del arte de las metodologías y modelos de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAS) en Colombia. *Entornos*, *2014,(28)*.

Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de artes y humanidades UNICA*, *9*(22), 187-202.

García, X. J. F. (2017). *División de Arquitectura, Arte y Diseño Campus Guanajuato* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO).

Avenburg, K., Cibea, A., Talellis, V., Pais Andrade, M. A., Fleury, L., Sarrouy, A. D., ... & Escribal, F. (2019). Las artes frente a la exclusión: Manifestaciones artísticas como prácticas de inclusión, integración y/o transformación social.

Barrios Rodríguez, A. A., & Pinzón, Y. M. (2016). El arte como instrumento para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Rojas, S. P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación.

Galindo, A. A. G., Puig, N. S., & Pujol, R. M. (2007). Fundamentación teórica y diseño de una unidad didáctica para la enseñanza del modelo ser vivo en la escuela primaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 325-340.

Grau, M. E. G., & Abreu, M. A. (2012). Alternativa metodológica para el diseño de unidades didácticas de la Matemática en la Secundaria Básica. *Opuntia Brava*, *4*(4), 26-36.

Giménez, A. M. (Ed.). (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didáctiocas sobre deportes de invasión*. Wanceulen SL.

Sánchez, A. L. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania*, 281-297.

Rendón Rivas, M. L. (2005). Diseño de unidades didácticas para un aprendizaje significativo de las ciencias naturales y la educación ambiental en ciclo IV (octavo y noveno) de educación formal de adultos.

Diaco, P. (2017). El diseño de unidades didácticas sobre el modelo de evolución Darwiniana en la formación en Didáctica de las Ciencias Naturales del profesorado de Biología. *Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina*.

Siliberti, A., & Mac Fadden, I. (2017). La enseñanza de idiomas a través del enfoque didáctico basados en tareas. Propuesta de programación de una unidad didáctica innovadora. *Hekademos: revista educativa digital*, (23), 49-61.

López, O. M. G. (2018). Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local. *Educación y ciencia*, (21), 1-14.

Marcos Sagredo, A. M. (2007). El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos. *Biblioteca virtual redELE*.

Ríos Márquez, S. A., & González Martínez, H. D. (2018). Aprendizaje de vocabulario matemático a través del diseño de una unidad didáctica enmarcada en los principios del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Díaz Pareja, E. M. (2011). El factor actitudinal en la atención a la diversidad.

Pastor, V. L., Pueyo, Á. P., & Aguado, R. M. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física. La integración del alumnado con necesidades educativas específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, *106*, 29.

Fernández, I. I. O., & Ricardo, J. E. (2018). Atención a la diversidad como premisa de la formación del profesional en comunicación social. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Maldonado, E. P. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(2), 115-131.

Sánchez, P. A., Lavela, J. M. G., & Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *15*, 1-38.

Osuna Nevado, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica.

Salinas, S. S. (2010). *Atención a la diversidad: Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Ideaspropias Editorial SL.

Benítez Jaén, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*.

Chi, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y ciencia*, *5*(45), 121-135.

Martínez Zaragoza, L., & TUR AUSINA, R. O. S. A. R. I. O. (2020). De la coeducación a la pedagogía Queer: hacia la atención a la diversidad en el sistema escolar.

Roque Cala, K., Pulido Díaz, A., Domínguez García, I., Echevarría Bustamante, N., & Páez Rodríguez, B. (2018). La comunicación oral pedagógica en la formación de profesionales. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, *22*(3), 186-196.

Sánchez Ortiz, J. M., & Brito Guerra, N. E. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros*, *13*(2), 117-141.

Pérez, M. R., García, M. I. N., & Infante, M. S. (2021). Actividades para desarrollar la expresión oral en los niños de la primera infancia. *Revista Científica Hallazgos21*, *6*(1), 55-65.

Garrán, S. M., & Antolínez, M. L. G. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (21), 47-66.

Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. In *L. Roger y F. Corral (Coords.). Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15).

BENÍTEZ, G. S. (2009). El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *Revista Suplementos marcoELE*, *8*, 1-17.

Saca Bermeo, L. V. (2013). *La importancia del cuento en el desarrollo de la expresión oral en los niños de 4 a 5 años de edad en el centro infantil mundo de ilusiones del cantón Ambato en el período abril-septiembre 2011* (Bachelor's thesis).

Níkleva, D. G., & López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio siglo XXI*, *37*(3 Nov-Feb), 9-32.

Kalan, M. S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 981-996). Universidad de La Rioja.

Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *22*(3), 404-425.

Kohan, S. A. (2016). *Puntuación para escritores y no escritores*. Alba Editorial.

Álvarez, P. R., Gómez, C. I. O., & Campos, J. A. S. (2018). Valoración de la orientación profesional en la enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista de investigación educativa*, *36*(1), 75-91.

Verdeguer, J. R. (2013). La responsabilidad del profesorado en la enseñanza de la puntuación. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *8*, 33-37.

Llamas Martínez, J. (2016). Una aproximación al ritmo lingüístico, el tono y la puntuación en las novelas de Rafael Chirbes. *Tonos digital*, *32*(0).

Castillo Suárez, L. F., & Montealegre Gaviria, A. M. (2008). *Empleo de los signos de puntuación en los cuadernos de ciencias sociales del grado quinto de primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Pereira* (Doctoral dissertation, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).

Navarro, H. R., & Osuna, Á. R. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *20*(2), 133-149.

Esquerda, M., Yuguero, O., Viñas, J., & Pifarré, J. (2016). La empatía médica,¿ nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Atención primaria*, *48*(1), 8-14.

Merino Tejedor, E., & Lucas Mangas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de educación primaria. *Universitas psychologica*, *15*(1), 205-218.

ESPAÑA LOOR, L. D. (2016). *LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA REDACCIÓN DE INFORMES EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE BACHILLERATO DE LA UNIDAD EDUCATIVA MUNICIPAL" HUGO CRUZ ANDRADE" DE LA PARROQUIA 4 DE DICIEMBRE DEL CANTÓN" EL CARMEN" EN EL PERIODO LECTIVO 2015-2016* (Doctoral dissertation).

Ridao Rodrigo, S. (2022). La puntuación en redes sociales. *La puntuación en redes sociales*, 1-137.

Castillo Suárez, L. F., & Montealegre Gaviria, A. M. (2008). *Empleo de los signos de puntuación en los cuadernos de ciencias sociales del grado quinto de primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Pereira* (Doctoral dissertation, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).

Kohan, S. A. (2016). *Puntuación para escritores y no escritores*. Alba Editorial.

Raventos, M. E. (2010). Explorando la comprensión de un texto científico sin puntuación. In *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Barreto Cristobal, Y. (2017). Los conectores lógicos textuales en el aprendizaje de los signos de puntuación (coma, punto y coma, punto) en los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la ie César Vallejo Nº 34047 Cerro de Pasco.

de la Fuente González, M. Á. (2008). Los signos de puntuación de un texto como (des) animación a su lectura, por ejemplo. *Tabanque: Revista pedagógica*, (21), 38-62.

GONZÁLEZ, M. Á. D. L. F. (2008). Los signos de puntuación de un texto como (des) animación a su lectura, por ejemplo. *TABANQUE Revista Pedagógica*, *21*, 39-62.

Romero, M. C. M. (2004). Puntuación y traducción en un texto bilingüe de Agustín Gómez Arcos. In *Anales de filología francesa* (Vol. 12, pp. 265-276).

Verdeguer, J. R. (2013). La responsabilidad del profesorado en la enseñanza de la puntuación. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, *8*, 33-37.

Nodarse Hernández, R. (2020). Algunas consideraciones sobre la escritura de artículos científicos. *Revista Cubana de Medicina Militar*, *49*(4).

Hernández Ramírez, M. M. (2019). Redacción de textos informativos para favorecer la organización de ideas en las producciones escritas por los alumnos de un grupo de segundo grado.

Aranda, J. C. (2022). *Manual práctico para un buen uso de los signos de puntuación*. Editorial Berenice.

Kohan, S. A. (2016). *Puntuación para escritores y no escritores*. Alba Editorial.

Alzate, O. L. L., Zapata, R. D. L., & Álvarez, L. R. (2005). Redactar: hablar en el escrito. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (15).

Silva Hernández, D., Rodríguez Felizola, M. C., & del Campo Peña, A. D. (2013). Las referencias bibliográficas en artículos originales y de revisión en revistas biomédicas cubanas. *Revista Cubana de Salud Pública*, *39*.

Sánchez Carnicer, J. (2015). Las reglas ortográficas del español y del alemán en contraste: Los signos de puntuación.

Cassany, D. (2015). Las ortografías en internet: exploración datos y reflexiones. *Montoro, E. Estudios sobre ortografía del Español. Lugo: Axax, pag*, 13-26.

Arellano, I. (2010, December). La puntuación en los textos del Siglo de Oro y en el Quijote. In *Anales cervantinos* (Vol. 42, pp. 15-32).

Pérez García, F. (2010). Alfabetización digital del profesorado: herramientas educativas interactivas. *Didáctica, innovación y multimedia*, (16), 0000-0.

Raymundo, J. (2019). *La redacción no se improvisa: guía para lograr textos de calidad*. Alhenamedia.

La Rocca, G. (2020). La fuerza de un signo. Perspectivas teóricas para el análisis de los hashtags. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (27),

Gómez, O. T., López, P. P. R., & Bacalla, J. S. (2010). Criterios de selección de metodologías de desarrollo de software. *Industrial data*, *13*(2), 70-74.

Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa.

Santana, J. D. J. C. (2017). El concepto de experiencia en Victor W. Turner, EP Thompson y Anthony Giddens: Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. *Sociología Histórica*, (7), 345-375.

Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, *25*, 75-101.

Coentrao, L. (2021). Brasil como anfitrión de la copa mundial de fútbol 2014 y los juegos olímpicos 2016: una mirada desde la lúdica, el espectáculo y la educación: Brazil as host of the 2014 soccer world cup and the 2016 olympic games: a view from play, entertainment and education. *Revista Académica Internacional de Educación Física*, *1*(1), 31-38.

Marcet, J. M. C., Murillo, F. M., & Vizuete, J. I. A. (2007). Elementos definitorios del periodismo digital. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, *13*, 317-336.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: una revista disciplinar de investigación*, *3*(2), 127-157.

Acosta, C. A. (2002). Cuatro preguntas para iniciarse en cambio organizacional. *Revista colombiana de psicología*, (11), 9-24.

Marotta, M. (2006). El viaje como diálogo con el lector: la experiencia epistolar. *Revista de filología románica*, *4*, 199-205.

Molina, S., Rossi, C., & Desuk, I. (2015). Lacan y los Escritores: hablan los analistas. *Conclusiones Analíticas*, *2*.

Bolaño, R. (2004). *Entre paréntesis* (p. 109). Barcelona: Anagrama.

Cáceres, A. C. (2008, December). Entrada en juego: el placer del paréntesis y la poesía de lanzas rotas en la narrativa de Roberto Bolaño. In *Anales de literatura chilena* (No. 10, pp. 145-163).

GAVALDà, J. (2002). El discurso televisivo y sus estrategias de legitimación. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació [València]*, (1), 117-132.

Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". Education in the Knowledge Society*, *16*(1), 69-102.

Norgard, C. A. (2007). *La estructura lingüística del paréntesis en conversación informal: La conexión entre el contexto conversacional y el contexto situacional* (Master's thesis, Miami University).

Castoriadis, C., & Vicens, A. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 2). México: Tusquets.

Martos Núñez, E., & Martos García, A. E. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas: una revista disciplinar de investigación*, *3*(2), 127-157.

Valdettaro, S. (2007). Notas sobre la" diferencia": aproximaciones a la" interfaz". *La Trama de la Comunicación*, *12*, 209-223.

Inverso, H. G. (2014). *El mundo entre paréntesis*. Prometeo Libros.

ANEXOS

Anexo A

Documentos

A1:

Resolución de tema por consejo directivo de la Facultad de Ciencias de la educación.

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DECANATO

CONSEJO DIRECTIVO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES,FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

Guaranda, 21 de mayo de 2024
RCD-FCESFH-UEB-0251.28 – 2024

El suscrito Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas Lcdo. Francisco Moreno Del Pozo, PhD, Certifica que el Consejo Directivo de sesión ordinaria (07), realizada el 20 de mayo de 2024.

EN RELACIÓN AL SEGUNDO PUNTO.- Análisis y resolución de aprobación de los temas de trabajo de integración curricular, Proyecto de Investigación, validados por los señores Tutores de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril – agosto 2024.

EL CONSEJO DIRECTIVO
CONSIDERANDO:

QUE, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2019), El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, señala lo siguiente: Reconocimiento de la autonomía responsable- "El Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios establecidos en la Constitución de la República (…)

QUE, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2019), El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, señala lo siguiente: Reconocimiento de la autonomía responsable- "El Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios establecidos en la Constitución de la República (…)

QUE, el Estatuto de la Universidad Estatal de Bolívar en el artículo 44.- Atribuciones del Consejo Directivo, literal c, manifiesta: Emitir resoluciones para el funcionamiento de la gestión administrativa, académica, investigación y vinculación de la Facultad, acorde a la normativa legal;

QUE, en el Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Estatal de Bolívar, en el art. 8.- Funciones. – expresa: Las funciones de la Unidad de Integración Curricular de la carrera son:
a.- Recepta, analiza, gestiona y valida la documentación relacionada con el proceso de titulación de acuerdo con lo establecido en el presente reglamento.
b.- Analiza la pertinencia de los temas propuestos para las diferentes modalidades de titulación y sugiere su aprobación.
c.- Da seguimiento al avance de los trabajos de integración curricular

QUE, en el Reglamento de la Unidad de Integración Curricular de la Universidad Estatal de Bolívar, en el Capítulo IV del trabajo de integración curricular en los artículos manifiesta: **Art. 18.-** Para la elaboración del trabajo de integración curricular se podrán conformar equipos de dos estudiantes de una misma o distintas carreras, asegurándose la evaluación y calificación individual, con independencia de los mecanismos de trabajo implementados. **Art.19.-** Para el desarrollo del trabajo de integración curricular se garantiza la designación oportuna del director o tutor para el grupo de estudiante de entre los miembros del personal académico.

QUE, en Memorando UEB-FCESFH-CEB-CUIC-2024-055 de fecha 10 de mayo de 2024, firmado por la Lcda. Daniela Ribadeneira, MSc. Coordinadora de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, en el que hace llegar la matriz de los temas de trabajo de integración curricular, Proyecto de Investigación, validados por los señores Tutores de la Carrera de Educación Básica, Proceso de Titulación 03-2024, periodo académico abril – agosto 2024.

Dirección: Av. Ernesto Che Guevara y Gabriel Secaira
Guaranda-Ecuador
Teléfono: (593) 3220 6059
www.ueb.edu.ec

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DECANATO

CONSEJO DIRECTIVO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

RESUELVE: "Aprobar el Tema de Trabajo de Integración, titulado: "INTEGRACIÓN HOLÍSTICA DEL PROCESO DE LECTO ESCRITURA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR, DEL CANTÓN GUARANDA, PROVINCIA BOLÍVAR, ESTUDIO REALIZADO DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO DEL AÑO 2024.", presentado por: VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN Y GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN, estudiantes de la Unidad de Integración Curricular proceso abril – agosto 2024 de la Carrera de Educación Básica, revisado y aprobado por el tutor/a: DR. FRANCISCO SALCEDO LUCIO MSc, Profesor/a – Investigador/a de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas".

Notifíquese.

Atentamente,

Firmado electrónicamente por: GUIDO FRANCISCO MORENO DEL POZO

Dr. C. FRANCISCO MORENO DEL POZO
DECANO

FMDP/Marcela N.

A2: Certificado del consejo directivo

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DECANATO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CONSEJO DIRECTIVO

Memorando No. UEB-FCESFH-CD – 2024-055

PARA: Señores Docentes Tutores
Unidad de Integración Curricular
Carrera Educación Básica

DE: Lcdo. Francisco Moreno Del Pozo, PhD.
Decano

FECHA: Guaranda, 29 de abril de 2024

ASUNTO: **RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO DE FECHA 25 DE ABRIL DE 2024, EN REFERENCIA A LA DESIGNACIÓN DE TUTORES PARA LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES INSCRITOS EN LA UNIDAD DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, PERIODO ACADÉMICO ABRIL – AGOSTO 2024.**

Con un cordial saludo, por medio del presente me permito hacer llegar la resolución de Consejo Directivo de sesión ordinaria (06) de fecha 25 de abril de 2024, en referencia a designación de Tutores para los Proyectos de Investigación de los estudiantes inscritos en la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril – agosto 2024.

En tal virtud, me permito solicitar de la manera más comedida haga llegar a la Lcda. Daniela Ribadeneira, MSc, Coordinadora de la Unidad de Integración Curricular, en el plazo de 48 horas a partir de la fecha de recepción los temas revisados y abalizados por cada docente – tutor, temas que deben ser aprobados en el seno de Consejo Directivo.

Se anexa la Resolución RCD-FCESFH-UEB-0212-2024, Aprobar la designación de Tutores para los Proyectos de Investigación de los estudiantes inscritos en la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril – agosto 2024.

Particular que hago llegar para fines consiguientes.

Atentamente,

Lcdo. Francisco Moreno del Pozo, PhD.
Decano

FMDP/Marcela N.

DECANO

Dirección: Av. Ernesto Che Guevara y Gabriel Secaira
Guaranda-Ecuador
Teléfono: (593) 3220 6059
www.ueb.edu.ec

UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

DECANATO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

CONSEJO DIRECTIVO

Guaranda, 29 de abril de 2024
RCD-FCESFH-UEB-0212 – 2024

El suscrito Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas Lcdo. Francisco Moreno Del Pozo, PhD, Certifica que el Consejo Directivo de sesión ordinaria (06), realizada el 25 de abril de 2024.

EN RELACIÓN AL DÉCIMO SEXTO PUNTO. - Análisis y resolución de sugerencia de Tutores de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril - agosto 2024.

EL CONSEJO DIRECTIVO
CONSIDERANDO:

QUE, la Constitución de la República del Ecuador, en su Artículo 1.- dispone: El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, pluricultural y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada;

QUE, la Constitución de la República del Ecuador, en su artículo 350 dispone: "El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo".

QUE, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2019), El artículo 17 de la Ley Orgánica de Educación Superior vigente, señala lo siguiente: Reconocimiento de la autonomía responsable- "El Estado reconoce a las universidades y escuelas politécnicas autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los principios.

QUE, el Estatuto de la Universidad Estatal de Bolívar en el artículo 44.- Atribuciones del Consejo Directivo, literal c, manifiesta: Emitir resoluciones para el funcionamiento de la gestión administrativa, académica, investigación y vinculación de la Facultad, acorde a la normativa legal.

QUE, el Estatuto de la Universidad Estatal de Bolívar en el artículo 51.-Deberes y Atribuciones del Coordinador/a de Carrera, literal c) que expresa: Presentar informes del desarrollo académico al Decano.

QUE, en Memorando UEB-FCESFH-CEB-CUIC-2024-012 de fecha 24 de abril de 2024, firmado por la Lcda. Daniela Ribadeneira, Msc. como Coordinadora de la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, en el que hace llegar el Informe de Selección de modalidad de titulación a la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril – agosto 2024.

RESUELVE: "Aprobar la designación de Tutores para los Proyectos de Investigación de los estudiantes inscritos en la Unidad de Integración Curricular de la Carrera de Educación Básica, periodo académico abril – agosto 2024".

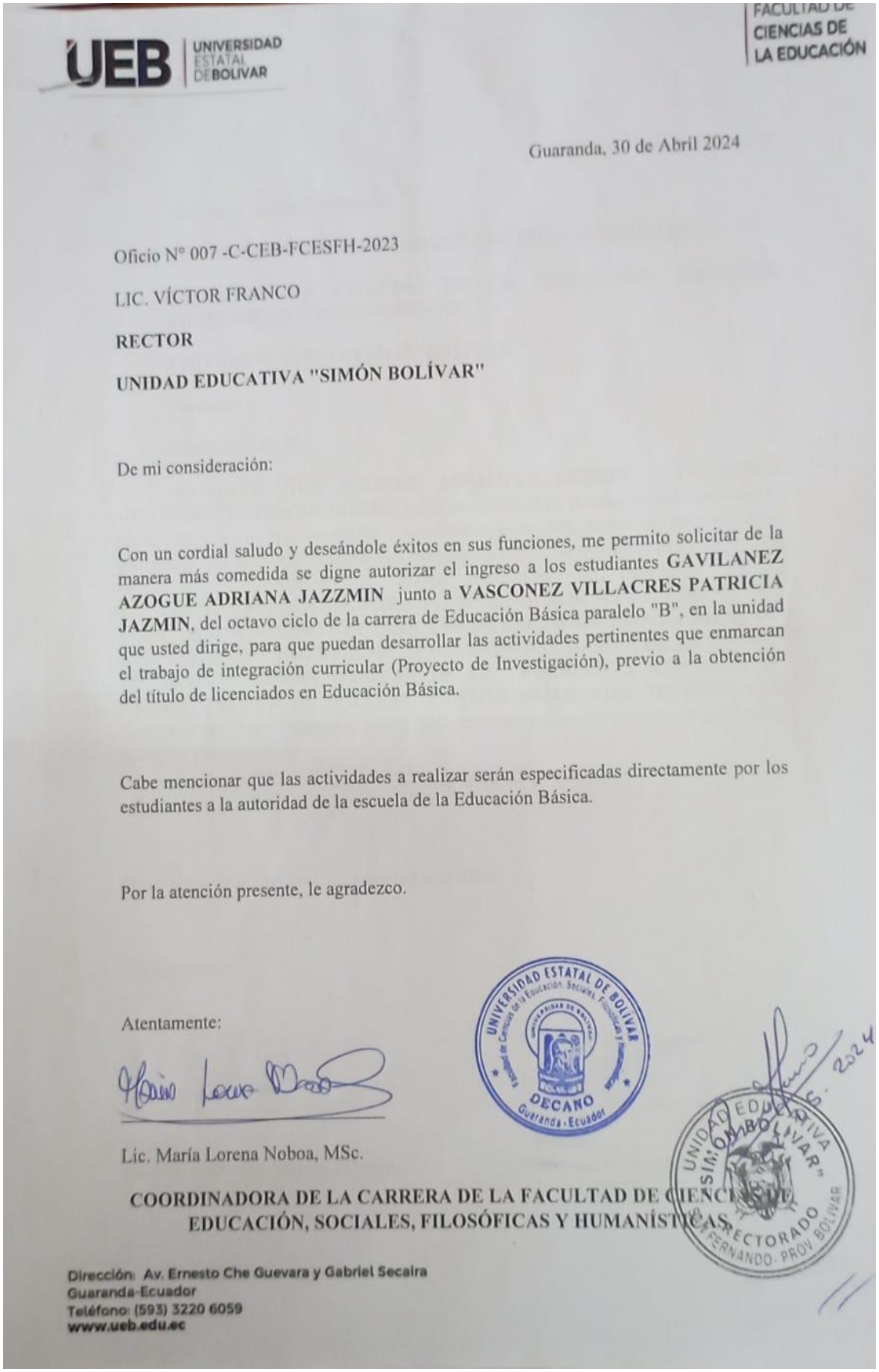
Notifiquese. –

Atentamente,

Lcdo. Francisco Moreno del Pozo, PhD.
DECANO

FMDP/Marcela N.

A3: Solicitud a la institución educativa



UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guaranda, 30 de Abril 2024

Oficio N° 007 -C-CEB-FCESFH-2023

LIC. VÍCTOR FRANCO

RECTOR

UNIDAD EDUCATIVA "SIMÓN BOLÍVAR"

De mi consideración:

Con un cordial saludo y deseándole éxitos en sus funciones, me permito solicitar de la manera más comedida se digne autorizar el ingreso a los estudiantes **GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN** junto a **VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN**, del octavo ciclo de la carrera de Educación Básica paralelo "B", en la unidad que usted dirige, para que puedan desarrollar las actividades pertinentes que enmarcan el trabajo de integración curricular (Proyecto de Investigación), previo a la obtención del título de licenciados en Educación Básica.

Cabe mencionar que las actividades a realizar serán especificadas directamente por los estudiantes a la autoridad de la escuela de la Educación Básica.

Por la atención presente, le agradezco.

Atentamente:

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR
DECANO
Guaranda - Ecuador

UNIDAD EDUCATIVA "SIMÓN BOLÍVAR"
SECRETARÍA
SAN FERNANDO - PROV. BOLÍVAR

Lic. María Lorena Noboa, MSc.

COORDINADORA DE LA CARRERA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

Dirección: Av. Ernesto Che Guevara y Gabriel Secaira
Guaranda-Ecuador
Teléfono: (593) 3220 6059
www.ueb.edu.ec

A4: Certificado Turnitin

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN GAVILANEZ Y VASCONEZ.docx

AUTOR
Gavilanez Adriana Vasconez Patricia

RECUENTO DE PALABRAS
27813 Words

RECUENTO DE CARACTERES
159361 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS
139 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO
3.8MB

FECHA DE ENTREGA
Jul 26, 2024 10:13 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME
Jul 26, 2024 10:15 AM GMT-5

● 3% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- Base de datos de contenido publicado de Crossref

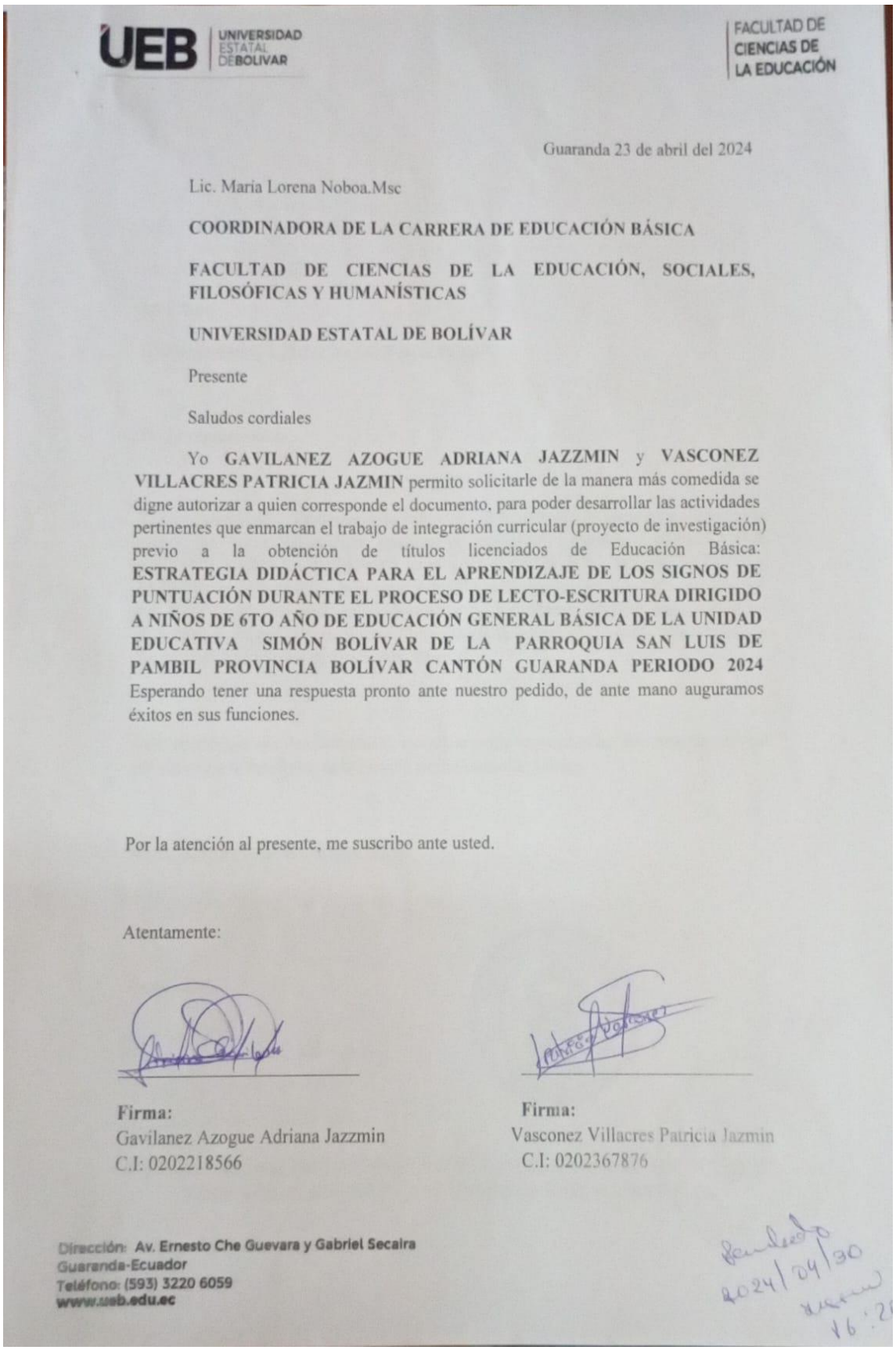
● Excluir del Reporte de Similitud

- Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de publicaciones
- Base de datos de trabajos entregados

26/07/2024

Resume

A4: Oficio para la coordinadora de la unidad de integración curricular de educación Básica.



UEB UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Guaranda 23 de abril del 2024

Lic. Maria Lorena Noboa.Msc

COORDINADORA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SOCIALES, FILOSÓFICAS Y HUMANÍSTICAS

UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLÍVAR

Presente

Saludos cordiales

Yo **GAVILANEZ AZOGUE ADRIANA JAZZMIN** y **VASCONEZ VILLACRES PATRICIA JAZMIN** permito solicitarle de la manera más comedida se digne autorizar a quien corresponde el documento, para poder desarrollar las actividades pertinentes que enmarcan el trabajo de integración curricular (proyecto de investigación) previo a la obtención de títulos licenciados de Educación Básica: **ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN DURANTE EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA DIRIGIDO A NIÑOS DE 6TO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR DE LA PARROQUIA SAN LUIS DE PAMBIL PROVINCIA BOLÍVAR CANTÓN GUARANDA PERIODO 2024** Esperando tener una respuesta pronto ante nuestro pedido, de ante mano auguramos éxitos en sus funciones.

Por la atención al presente, me suscribo ante usted.

Atentamente:

Firma:
Gavilanez Azogue Adriana Jazzmin
C.I: 0202218566

Firma:
Vasconez Villacres Patricia Jazmin
C.I: 0202367876

Dirección: Av. Ernesto Che Guevara y Gabriel Secaira
Guaranda-Ecuador
Teléfono: (593) 3220 6059
www.ueb.edu.ec

Recibido 2024/04/30 16:2

Anexo B:

Fotografías

B1

Escuela





Anexo C1:

Formato de encuesta aplicada a los niños de sexto año de Educación General Básica

Objetivo General: Recopilar información sobre los conocimientos de estudiantes de sexto año de Educación General Básica acerca de la integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica, con el fin de fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación.

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, indique su grado de conocimiento con cada una de ellas, marcando con una "X" la opción que mejor crea su opinión, de acuerdo a la siguiente escala:

1: Siempre

2: A veces

3: Rara vez

4: Nunca

1.Han utilizado la lectura y escritura de manera práctica en las clases.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

2.¿Cree usted que las actividades de lecto-escritura ayudan a fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación?

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

3.El docente explica claramente la importancia que tiene los signos de puntuación a la hora de leer.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

4.Las actividades de lecto-escritura le ayudan a comprender mejor el uso adecuado de los signos de puntuación.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

5.Se siente usted motivado a mejorar el uso de los signos de puntuación en el momento de escribir su texto o dictado en clases.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

6.Los maestros brindan retroalimentación adecuada sobre el uso de los signos de puntuación en sus trabajos.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

7.Las actividades de lecto-escritura le ayudan a desarrollar habilidades de comunicación efectiva.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

8.Realizan suficientes actividades prácticas para aprender los signos de puntuación.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

9. ¿Te gustaría que tu maestro corrija tus trabajos en cuanto al uso de los signos de puntuación?

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

10. Has tenido dificultad al aprender usar los signos de puntuación.

1[ ] Siempre

2[ ] A veces

3[ ] Rara vez

4[ ] Nunca

C2: Modelo de la entrevista aplicada al docente

Entrevista semi estructurada abierta para docente de la "Unidad Educativa Simón Bolívar"

Objetivo general: Conocer las estrategias, metodologías y enfoques que los docentes de sexto año de educación general básica utilizan para integrar de manera holística el proceso de lecto-escritura en su práctica pedagógica, con el fin de fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación por parte de los estudiantes.

Instrucciones: Por favor, tome el tiempo necesario para responder cada pregunta con mayor claridad y riqueza de detalles posible. Sus respuestas serán de gran valor.

Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino más bien un intercambio de conocimientos y experiencias que nos permitirá identificar mejores prácticas y desafíos en torno a este tema gracias por su valiosa atención.

1. ¿Cómo define usted la integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica?

2. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta al implementar esta actividad en su práctica docente?

3. Describa las estrategias que utiliza para integrar los signos de puntuación dentro de las actividades de lecto-escritura.

4. ¿Qué actividades o recursos emplea para fomentar en los estudiantes una comprensión profunda del uso y función de los signos de puntuación?

5. ¿Cómo evalúa el impacto de este enfoque holístico en el aprendizaje de los signos de puntuación por parte de los estudiantes?

6. ¿Qué tipo de retroalimentación brinda a los estudiantes para fortalecer su dominio de los signos de puntuación en la lecto-escritura?

7. ¿Qué desafíos ha identificado en la evaluación del aprendizaje de los signos de puntuación dentro de un enfoque holístico de lecto-escritura?

8. ¿Cómo fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes para mejorar el uso de los signos de puntuación en sus producciones escritas?

9. ¿Qué recursos o materiales didácticos emplea para apoyar el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura y el dominio de los signos de puntuación?

10. ¿Qué resultados ha observado en sus estudiantes en cuanto a la mejora en la comprensión y aplicación de los signos de puntuación?

C3: Modelo de entrevista aplicada a los expertos.

Entrevista para los expertos

Objetivo general:

Comprender desde la perspectiva de un experto cómo se puede lograr una integración holística del proceso de lecto-escritura en la práctica pedagógica, con el propósito de fortalecer de manera significativa el aprendizaje y dominio de los signos de puntuación por parte de los estudiantes de sexto año de educación general básica

Instrucciones: Por favor, tome el tiempo necesario para responder cada pregunta con la mayor claridad. Agradezco su participación y el tiempo dedicado a compartir sus valiosos aportes.

1. ¿Qué piensa usted sobre Integración holística del proceso de lecto escritura en la práctica pedagógica, para fortalecer el aprendizaje de los signos de puntuación en los alumnos de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Simón Bolívar, del cantón Guaranda, provincia Bolívar, estudio realizado durante los meses de abril a junio del año 2024?

2. ¿Qué estrategia metodología cree usted que serían eficaces para mejorar el aprendizaje de los signos de puntuación en niños de sexto año?

Anexo D:

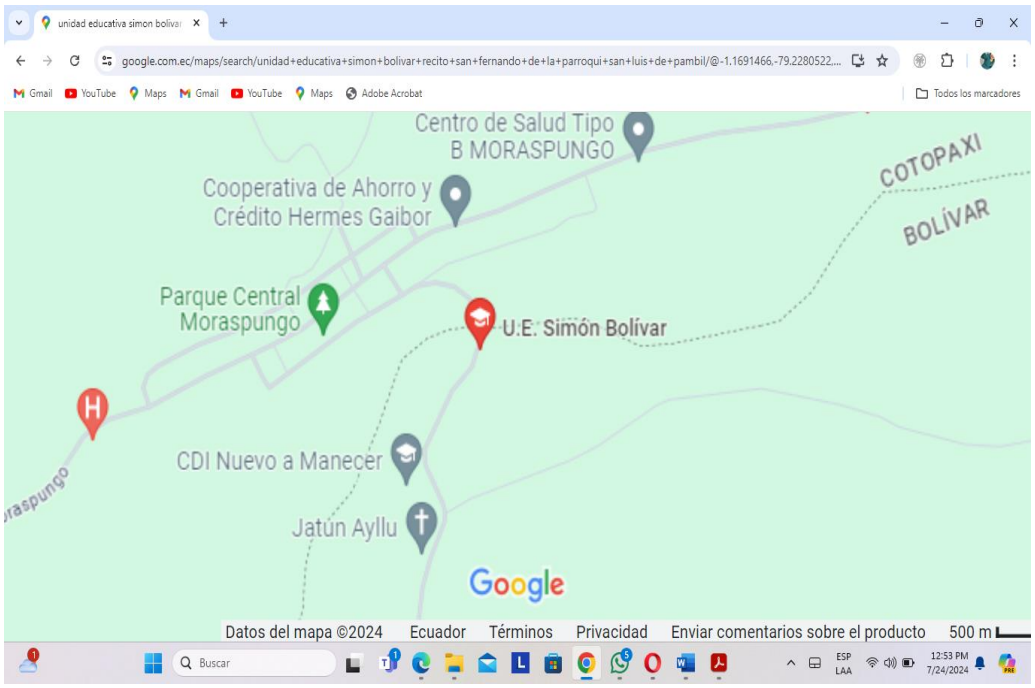
Imagen

D1: Tutorías



Anexo E:

E1: Croquis de la escuela



E2: Mapa


El Corazón
Ramón Campaña
Pinllopata
U.E. Simón Bolívar
COTOPAXI
COTOPAXI
Moraspungo
Facundo Vela
Quinsaloma
San Luis de Pambil
Suquibí Nuevo
Balcería
Capas
Borrar resultados de búsqueda
3D