

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Tema: “Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán”

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del
título de Licenciada en Educación Básica

AUTORA: Reina Bravo Karen Daniela

TUTORA: Lic. Ruiz Onofre Diana Caridad, Mgtr.

Tulcán, 2026.

CERTIFICADO DEL TUTOR

Certifico que la estudiante(s) Reina Bravo Karen Daniela con el número de cédula 0401768122 ha desarrollado el Trabajo de Integración Curricular: "Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán".

Este trabajo se sujeta a las normas y metodología dispuesta en el Reglamento de la Unidad de Integración Curricular, Titulación e Incorporación de la UPEC, por lo tanto, autorizo la presentación de la sustentación para la calificación respectiva

Lic. Ruiz Onofre Diana Caridad, Mgtr.

TUTORA

Tulcán, junio de 2026

AUTORÍA DE TRABAJO

El presente Trabajo de Integración Curricular constituye un requisito previo para la obtención del título de Licenciada en la carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación.

Yo, Reina Bravo Karen Daniela, con cédula de identidad número 0401768122, declaro que la investigación es absolutamente original, auténtica, personal y los resultados y conclusiones a los que he llegado son de mi absoluta responsabilidad.

Reina Bravo Karen Daniela

AUTORA

Tulcán, junio de 2026

ACTA DE CESIÓN DE DERECHOS DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Yo, Reina Bravo Karen Daniela declaro ser autora de los criterios emitidos en el Trabajo de Integración Curricular: "Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán" y eximo expresamente a la Universidad Politécnica Estatal del Carchi y a sus representantes de posibles reclamos o acciones legales.

Reina Bravo Karen Daniela

AUTORA

Tulcán, junio de 2026

AGRADECIMIENTO

A Dios, mi guía fundamental en esta etapa de formación académica, especialmente en los días de dificultad, cansancio y esfuerzo.

A la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, por acogerme en sus aulas y contribuir a mi crecimiento académico, ético y, sobre todo, humano.

De manera especial, a la Mgtr. Diana Ruiz, por el acompañamiento y los valiosos aportes para el desarrollo de este trabajo. Agradezco profundamente su calidad humana y profesional, que fueron esenciales para culminar con éxito este proceso.

DEDICATORIA

A mi hija Dalita, mi inspiración y fortaleza para continuar. Te lo dedico con todo mi amor, porque en cada desvelo y sacrificio estuviste tú. Hubo un momento en el que te vi luchar por tu vida y, desde entonces, me enseñaste que la vida es un regalo invaluable, dándome fuerza con tu sonrisa y tu existencia.

A mis padres y hermanos, por sus palabras de motivación y actos de amor, por enseñarme que los sueños se construyen con humildad y perseverancia.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 11 |
| ABSTRACT | 12 |
| INTRODUCCIÓN | 13 |
| I. EL PROBLEMA..... | 16 |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 16 |
| 1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 19 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN..... | 19 |
| 1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 21 |
| 1.4.1. Objetivo General | 21 |
| 1.4.2. Objetivos Específicos | 21 |
| 1.4.3. Preguntas de Investigación..... | 21 |
| II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 22 |
| 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 22 |
| 2.2. MARCO TEÓRICO | 27 |
| 2.2.1. Fundamentos teóricos del aprendizaje aplicados a la enseñanza de la lengua escrita..... | 27 |
| 2.2.2. La lengua española escrita..... | 29 |
| 2.2.3. Didáctica y estrategias de enseñanza | 34 |
| 2.2.4. Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de los signos de puntuación | 38 |
| 2.2.5. Currículo ecuatoriano y contexto educativo..... | 40 |
| III. METODOLOGÍA | 42 |
| 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO | 42 |
| 3.1.1. Enfoque | 42 |
| 3.1.2. Tipo de Investigación | 43 |
| 3.2. IDEA A DEFENDER | 44 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES | 45 |
| 3.4. MÉTODOS UTILIZADOS | 48 |
| 3.4.1. Método..... | 48 |
| 3.4.2. Técnicas | 49 |
| 3.4.3. Instrumentos..... | 50 |
| 3.4.3. Población y muestra..... | 51 |
| 3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO | 52 |
| IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN | 53 |
| 4.1. RESULTADOS | 53 |
| 4.1.1. Dimensión cognitiva y desempeño operativo en las pruebas escritas.. | 53 |
| 4.1.2. Dimensión afectivo-conductual y percepción de los estudiantes | 55 |
| 4.1.3. Perspectiva docente y realidad tecnológico-institucional..... | 57 |
| 4.2. DISCUSIÓN | 59 |
| V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 62 |
| 5.1. CONCLUSIONES | 62 |
| 5.2. RECOMENDACIONES | 63 |
| VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 64 |
| VIII. ANEXOS | 74 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Operacionalización de las variables..... | 45 |
| Tabla 2. Nivel de dominio teórico de los signos de puntuación en los ítems del cuestionario..... | 53 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Frecuencia absoluta de errores detectados en la producción textual escrita (pregunta 9) | 54 |
| Figura 2. Distribución porcentual de las preferencias metodológicas de los estudiantes para el aprendizaje de la ortografía | 56 |
| Figura 3. Distribución porcentual estimada de los recursos didácticos empleados en la praxis áulica habitual de sexto año | 58 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1. Actas de Sustentación del Plan de Trabajo de Integración Curricular ... | 74 |
| Anexo 2. Certificado del abstract por parte del Centro de Idiomas | 77 |
| Anexo 3. Validación de instrumentos por parte de expertos | 79 |
| Anexo 4. Instrumentos aplicados a estudiantes y docentes..... | 90 |
| Anexo 5. Consentimiento informado | 97 |
| Anexo 6. Propuesta | 100 |
| Anexo 7. Reporte de Turnitin | 121 |

RESUMEN

El presente Trabajo de Integración Curricular abordó la problemática en torno al uso de los signos de puntuación en sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, Tulcán. El objetivo fue diseñar estrategias didácticas innovadoras para mejorar su empleo en las producciones escritas. Metodológicamente, se sustentó en un enfoque mixto con diseño descriptivo y una muestra de 60 estudiantes y tres docentes. Los resultados revelaron una profunda contradicción operativa: el alumnado posee un elevado manejo teórico (100 % reconoce los signos de interrogación y 88,33 % la coma), pero la aplicación práctica libre decae críticamente, registrando un 93,33 % de omisión en el punto y coma y en el signo de interrogación de apertura, además de un 68,33 % de uso intuitivo de la coma por pausas respiratorias. A nivel afectivo, el 56,67 % manifestó distracción y el 100 % demandó metodologías activas (62,50 % juegos didácticos y 37,50 % talleres). Institucionalmente, predomina la fijación mecánica tradicional y existe una brecha digital absoluta (0 % de acceso a plataformas virtuales), obligando al uso exclusivo de recursos impresos y manuales. Se concluye que la enseñanza normativa descontextualizada es insuficiente, lo que fundamenta el diseño de una propuesta pedagógica basada en la gamificación analógica y el aprendizaje cooperativo como vías viables y motivadoras para transformar el error ortográfico en un objeto de análisis constructivo en entornos con recursos limitados.

Palabras Claves: estrategias didácticas, signos de puntuación, lengua escrita, gamificación analógica, enfoque comunicativo-funcional.

ABSTRACT

The present Curriculum Integration Work addressed the problems surrounding the use of punctuation marks among sixth-grade students of Basic General Education at the Alejandro R. Mera Educational Unit in Tulcán. The objective was to design innovative didactic strategies to improve their use in written productions. Methodologically, the study was based on a mixed-method approach with a descriptive design, involving a sample of 60 students and three teachers. The results revealed a profound operational contradiction: the students possess a high theoretical mastery (100% recognize question marks and 88.33% the comma), but free practical application decays critically, recording a 93.33% omission rate in both semicolons and inverted opening question marks, in addition to a 68.33% intuitive use of the comma based on respiratory pauses. At the affective level, 56.67% reported distraction and 100% demanded active methodologies (62.50% educational games and 37.50% workshops). Institutionally, traditional mechanical fixation predominates, and an absolute digital divide exists within the institution (0% access to virtual platforms), forcing the exclusive use of printed and manual resources. It is concluded that decontextualized normative teaching is insufficient, which provides the foundation for designing a pedagogical proposal based on analog gamification and cooperative learning as viable and motivating pathways to transform orthographic errors into an object of constructive analysis in resource-limited environments.

Keywords: Didactic strategies, Punctuation marks, Written language, Analog gamification, Communicative-functional approach.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo ecuatoriano actual, la asignatura de Lengua y Literatura se erige como un pilar fundamental dentro del Currículo Nacional, puesto que no solo busca la transferencia de contenidos teóricos, sino el desarrollo integral de macrodestrezas lingüísticas esenciales para la vida: escuchar, hablar, leer y escribir. La producción de textos escritos, en particular, constituye una de las competencias más complejas y determinantes para el éxito académico y la inserción social de los estudiantes. Dentro de esta competencia, los signos de puntuación operan como organizadores gráficos y discursivos indispensables que garantizan la coherencia, la cohesión y la correcta decodificación del mensaje. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la gramática a menudo ha priorizado un enfoque normativo y memorístico, desvinculado de la práctica comunicativa real, lo que genera vacíos significativos en el desempeño de los estudiantes al momento de enfrentarse a la composición escrita libre.

Esta problemática se manifiesta de forma concreta en la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, ubicada en la ciudad de Tulcán, específicamente en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica. A través de un diagnóstico situacional, se evidenció que los alumnos presentan serias dificultades en el empleo de los signos de puntuación, recurriendo con frecuencia a una redacción intuitiva basada únicamente en pausas respiratorias, omitiendo casi en su totalidad el punto y coma, y dejando de lado el uso de los signos de interrogación de apertura por influencia de los códigos de comunicación informal contemporáneos. Esta realidad se ve agudizada por la persistencia de metodologías docentes de corte tradicional —como el dictado y la copia mecánica— y por una brecha digital absoluta dentro de la institución que restringe la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ante este escenario, surge la necesidad imperiosa de diseñar estrategias didácticas innovadoras que rompan con el esquema rutinario y devuelvan el protagonismo al estudiante.

La pertinencia de la presente investigación se fundamenta tanto en su utilidad práctica para el entorno escolar afectado, como en su sólida base epistemológica. El estudio se cobija bajo los postulados del constructivismo de Jean Piaget y el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky, reconociendo al error ortográfico no como una falta punible, sino como un objeto de análisis

pedagógico y un peldaño constructivo hacia el aprendizaje significativo. Asimismo, se alinea con el enfoque comunicativo y funcional promovido por especialistas como Daniel Cassany, el cual sostiene que la lengua debe enseñarse a partir de situaciones reales de comunicación. Para superar las limitaciones de recursos tecnológicos en el aula, el proyecto apuesta por la gamificación analógica y el aprendizaje cooperativo, herramientas que estimulan la motivación extrínseca e intrínseca, fomentando un ambiente lúdico y participativo donde la producción escrita se convierte en un proceso dinámico y reflexivo.

Desde el punto de vista metodológico, este Trabajo de Integración Curricular se configuró bajo un enfoque mixto de predominio cualitativo, empleando un diseño no experimental, descriptivo, documental y fenomenológico. Se recurrió al método inductivo-deductivo para analizar la problemática desde sus particularidades operativas hasta la conceptualización general de la propuesta. La población de estudio estuvo integrada por sesenta estudiantes del nivel y tres docentes del área, a quienes se les aplicaron un cuestionario cognitivo y guías de entrevista estructuradas y semiestructuradas, validadas previamente mediante el juicio de expertos, garantizando así la objetividad, validez y fiabilidad en la recolección de los datos empíricos.

Para guiar al lector en la comprensión detallada de esta investigación, el cuerpo del documento se encuentra estructurado de manera sistemática en cinco apartados fundamentales:

- **Capítulo I. El Problema:** detalla el planteamiento, contextualización y formulación de la problemática detectada, la delimitación del objeto de estudio, la justificación de su viabilidad y los objetivos generales y específicos que conducen la investigación.
- **Capítulo II. Fundamentación Teórica:** expone de forma crítica los antecedentes investigativos a nivel nacional y local, además del marco teórico que desglosa las bases psicopedagógicas, la gramática normativa de los signos de puntuación y el sustento de las estrategias didácticas activas seleccionadas.
- **Capítulo III. Metodología:** describe rigurosamente el enfoque de investigación, los tipos de estudio, la idea a defender, la operacionalización de las variables y el diseño pormenorizado de las técnicas, instrumentos y procedimientos de procesamiento de la información.

- **Capítulo IV. Resultados y Discusión:** presenta el análisis estadístico-descriptivo y cualitativo de los datos obtenidos en el campo, abordando el desempeño operativo de los estudiantes, sus dimensiones afectivo-conductuales, la práctica metodológica docente y el contraste crítico con la literatura científica preexistente.
- **Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones:** reúne las deducciones finales y síntesis teórica derivadas de los hallazgos institucionales, y ofrece orientaciones pedagógicas concretas y viables para la transformación real de la práctica docente en el aula ordinaria.

I. EL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Currículo Priorizado de la Educación General Básica, emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador en 2021, subraya que en la asignatura de Lengua y Literatura cumple un papel fundamental en el desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas de los estudiantes. Gracias a este campo, los alumnos pueden comprender, analizar y crear distintos tipos de textos con coherencia y claridad. Además, el documento enfatiza que la lectura y la escritura son procesos fundamentales dentro de la formación integral, ya que fortalecen el pensamiento crítico y constituyen un pilar para el aprendizaje en las demás áreas.

Para que estas orientaciones realmente cobren vida dentro del aula, es imprescindible que los docentes basen su labor en enfoques y teorías pedagógicas actuales. No obstante, esto no siempre se refleja en la práctica cotidiana. El enfoque constructivista de Piaget (1977), por ejemplo, plantea que el aprendizaje se forma a partir de las experiencias directas del estudiante; aun así, persisten metodologías tradicionales centradas en la repetición y la memorización, lo que restringe la posibilidad de los alumnos en lograr una comprensión genuina y profunda de los textos.

De igual manera, el enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978) destaca que el lenguaje y el pensamiento se fortalecen a través de la interacción, el acompañamiento del docente y el trabajo conjunto entre los estudiantes. Aunque el currículo priorizado incluye esta perspectiva al sugerir tareas o actividades de lectura crítica y de escritura vinculadas al contexto, en la práctica muchas de estas propuestas se aplican de forma limitada, sin generar verdaderos espacios para el diálogo, el análisis compartido o la construcción conjunta del conocimiento.

A ello se suma la visión de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005), que entiende la lectura como una herramienta para comprender la realidad y actuar sobre ella. Aunque este enfoque inspira varios de los objetivos planteados en el currículo, especialmente los vinculados al desarrollo del pensamiento crítico, en la práctica del aula todavía se evidencian limitaciones: se realizan pocas actividades que

promuevan la reflexión, el cuestionamiento y la creatividad. Esto provoca una brecha entre lo que propone el currículo y lo que los docentes aplican realmente. En síntesis, aunque el currículo priorizado se apoya en teorías educativas actuales y bien fundamentadas, persiste una brecha entre lo que se propone y lo que realmente sucede en el aula, lo cual limita el desarrollo de las competencias sobre la comunicación en los estudiantes. Por esta razón, resulta fundamental fortalecer la práctica docente mediante estrategias activas, reflexivas y adaptadas al contexto, que permitan cumplir de manera efectiva con los principios planteados para la asignatura de Lengua y Literatura.

Sin embargo, en la gestión docente se ha evidenciado que los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, en la ciudad de Tulcán, presentan dificultades recurrentes en el uso correcto de los signos de puntuación. Estas debilidades impactan directamente en la comprensión y análisis de textos de los diferentes contextos y autores, dictados y tareas, afectando su claridad y precisión.

En las actividades de aula se evidencia que muchos estudiantes redactan oraciones demasiado largas sin incluir las pausas necesarias, o bien utilizan los signos de puntuación de forma inadecuada. Esto imposibilita la comprensión del mensaje y reduce la claridad de sus textos. Esta problemática refleja un cumplimiento limitado de las habilidades bajo un criterio de desempeño planteadas en el currículo nacional, las cuales establecen la correcta aplicación de las reglas ortográficas y signos de puntuación en la producción textual de cada estudiante. Como resultado, surgen dificultades en la comprensión de textos, en la redacción formal y en la organización coherente de las ideas, elementos esenciales para el desarrollo del lenguaje y para el aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2021).

Entre los principales motivos que causan esta situación se encuentra la continuidad de métodos de enseñanza tradicionales, centrados sobre todo en la explicación teórica y la memorización de normas gramaticales. Este tipo de estrategias dificulta una comprensión auténtica del uso de los signos de puntuación, ya que no brinda suficientes oportunidades para practicar, reflexionar o aplicar el conocimiento en contextos reales.

De acuerdo con Cassany (2019), la enseñanza de la lectura y la escritura debe propiciar experiencias significativas, en las que el estudiante participe activamente

en la construcción del conocimiento. La escritura, por lo tanto, debe abordarse desde un enfoque comunicativo y funcional, donde los alumnos comprendan la utilidad del texto y de la puntuación en situaciones auténticas de comunicación. Por otra parte, en la práctica educativa cotidiana, los procesos de enseñanza suelen mantenerse bajo modelos rígidos, poco dinámicos y con escasa vinculación a herramientas lúdicas o tecnológicas. Esta falta de innovación pedagógica reduce el interés de los estudiantes y limita el progreso de sus competencias lingüísticas, expresamente el uso adecuado de los signos de puntuación, repercutiendo en la calidad del aprendizaje y capacidad para expresarse de manera escrita con coherencia y corrección (Cassany, 2019).

Como consecuencia de las dificultades sobre el correcto uso de los signos de puntuación, los estudiantes presentan limitaciones al organizar sus ideas por escrito, expresar con claridad sus pensamientos y entender el sentido global de los textos que leen. Estas debilidades no solo inciden negativamente en su desempeño en lo que respecta a la asignatura de Lengua y Literatura, sino que repercuten en su capacidad de comunicación en otras asignaturas y en su interacción cotidiana.

Desde la perspectiva de Raynaudo y Peralta (2017), el desarrollo del lenguaje constituye un eje fundamental para la formación del pensamiento y la socialización. En este sentido, la enseñanza debe promover prácticas de aprendizaje que inciten la participación activa del estudiante, sobre la reflexión y la construcción colaborativa del aprendizaje, tal como lo plantean las teorías del aprendizaje socio constructivista. Por lo tanto, se requiere incorporar estrategias didácticas significativas que favorezcan la comprensión y el uso funcional del lenguaje, fortaleciendo así las habilidades comunicativas y cognitivas del educando.

Ante la persistencia de dificultades en el correcto uso de los signos de puntuación por parte de los estudiantes, se hace imprescindible aplicar estrategias didácticas innovadoras que permitan abordar la enseñanza de estos contenidos de forma dinámica, práctica y contextualizada. Estas estrategias deben ajustarse a los principios del Currículo Priorizado de Educación General Básica del Ecuador, documento que guía el proceso de enseñanza y promueve aprendizajes significativos junto con el desarrollo integral de los estudiantes (Mogro Lalangui, 2024).

De acuerdo con el Ministerio de Educación en el 2021, el proceso educativo debe fomentar la formación de personas críticas, creativas y capaces de comunicarse con eficacia en diferentes contextos. En este sentido, la implementación de estrategias activas y participativas contribuirá al fortalecimiento de las competencias lingüísticas, la comprensión lectora y la expresión escrita, promoviendo una educación de calidad, inclusiva y coherente con las demandas del contexto actual.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo diseñar estrategias didácticas innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo del correcto uso de los signos de puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán?

1.3. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge ante la necesidad de fortalecer el aprendizaje del correcto uso de los signos de puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán. Esta problemática constituye una limitación significativa en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que el adecuado empleo de los signos de puntuación influye directamente en la comprensión lectora, la producción escrita y la organización coherente de las ideas, habilidades fundamentales para el desempeño académico y social de los estudiantes.

Desde el punto de vista educativo, el estudio adquiere relevancia debido a que responde a los lineamientos establecidos en el Currículo Priorizado de Educación General Básica del Ecuador, el cual promueve el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas mediante metodologías activas que favorezcan aprendizajes significativos. En este contexto, la investigación busca contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura, fomentando una formación orientada al pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la participación activa de los estudiantes.

En el ámbito teórico, la investigación se fundamenta en los aportes del constructivismo de Piaget, el socioconstructivismo de Vygotsky y la pedagogía crítica de Freire, enfoques que conciben al estudiante como protagonista de su

aprendizaje y destacan la importancia de la interacción, la reflexión y la construcción significativa del conocimiento. Asimismo, considera los planteamientos de Cassany sobre la enseñanza de la escritura desde una perspectiva comunicativa y funcional, donde el aprendizaje de las normas lingüísticas debe desarrollarse mediante experiencias contextualizadas y significativas. De esta manera, el estudio permitirá ampliar la comprensión sobre la aplicación de estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de los signos de puntuación en la educación básica.

Desde la perspectiva práctica, la investigación resulta pertinente porque propone el diseño de estrategias didácticas innovadoras basadas en actividades lúdicas, recursos interactivos que faciliten la comprensión y aplicación de los signos de puntuación. Estas estrategias buscan incrementar la motivación, la participación y el interés de los estudiantes durante las clases, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y efectivo. Además, constituirán un recurso de apoyo para los docentes, quienes podrán incorporar metodologías actualizadas que respondan a las necesidades y características de los estudiantes.

En cuanto a su aporte metodológico, el estudio permitirá obtener información relevante acerca de las estrategias pedagógicas empleadas actualmente y de las principales dificultades que presentan los estudiantes en relación con el uso de los signos de puntuación. Los resultados obtenidos servirán como base para la elaboración de propuestas didácticas contextualizadas y podrán ser considerados como referente para futuras investigaciones relacionadas con el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en la educación básica.

Finalmente, la investigación posee una importante relevancia social, puesto que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura constituye un elemento esencial para la formación integral de los estudiantes y para su adecuada interacción en los diferentes contextos académicos, personales y sociales. El fortalecimiento de estas competencias contribuirá a mejorar la calidad de los procesos comunicativos, favoreciendo el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de expresarse de manera clara, coherente y efectiva en la sociedad actual.

1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Diseñar estrategias didácticas innovadoras para mejorar el uso de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza–aprendizaje del uso correcto de los signos de puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, en la ciudad de Tulcán.
- Analizar las principales dificultades que presentan los estudiantes en torno al uso correcto de los signos de puntuación, así como a su atención, motivación y participación durante las clases de Lengua y Literatura.
- Diseñar estrategias didácticas innovadoras que integren el correcto uso de los signos de puntuación mediante dinámicas lúdicas, actividades interactivas, con el fin de ayudar en la motivación y el aprendizaje significativo.

1.4.3. Preguntas de Investigación

En concordancia con los objetivos específicos antes detallados, las preguntas de investigación a las que se intenta responder, por medio del presente estudio, son las siguientes:

- ¿Qué estrategias pedagógicas emplean los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del correcto uso de los signos de puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera.
- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión y aplicación de los signos de puntuación, y cómo estas afectan su motivación y participación durante las clases de Lengua y Literatura?
- ¿Qué elementos didácticos pueden incorporarse en el diseño de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje del correcto uso de los signos de puntuación?

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el contexto educativo ecuatoriano, diferentes investigaciones han demostrado la importancia de aplicar estrategias didácticas innovadoras que fortalezcan el aprendizaje de los signos de puntuación en los estudiantes de Educación General Básica. Un primer referente crítico lo constituye el estudio desarrollado por Tomalá (2024), quien analizó los procesos de enseñanza de la puntuación en los estudiantes de la Escuela Cacique Tumbalá, ubicada en la parroquia de Zumbahua, provincia de Cotopaxi. En dicha investigación se identificó que el uso de métodos tradicionales, centrados en la repetición y la teoría gramatical, limitaba significativamente la comprensión y el empleo correcto de la puntuación. Los hallazgos de este trabajo evidenciaron que, si bien los estudiantes dominaban algunos signos básicos como el punto y la coma, presentaban notorias dificultades en el uso de tildes y signos de exclamación, lo cual afectaba la coherencia, la claridad y la organización de sus textos escritos. A partir de estos hallazgos, el autor resalta la necesidad de incorporar estrategias didácticas activas y participativas que promuevan el aprendizaje característico de la escritura y fomenten la comprensión funcional de los signos de puntuación como herramientas esenciales de comunicación (Rubio Tomalá y Moreira-Chóez, 2024).

Frente a este diagnóstico de la enseñanza tradicional, se ha explorado el impacto de las metodologías activas para revertir dichas limitaciones. En este sentido, Imaicela Vega et al. (2024) realizaron un estudio orientado a la implementación de elementos relacionados con los signos de puntuación como recurso pedagógico para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Los datos recopilados en esta investigación determinaron que la integración de actividades lúdicas y motivacionales en el desarrollo de la enseñanza incrementó notablemente el interés de los estudiantes, estimuló su participación activa y contribuyó a consolidar aprendizajes significativos. De esta manera, se demostró que los signos de puntuación, además

de cumplir una función gramatical, pueden convertirse en una herramienta didáctica eficaz para fortalecer tanto la comprensión lectora como el dominio de las normas ortográficas y de puntuación, promoviendo un aprendizaje más dinámico, contextual y significativo (Imaicela Vega et al., 2024).

Con una perspectiva similar centrada en la funcionalidad y el alejamiento de las reglas abstractas, Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo (2013) analizó el uso de los signos de puntuación en contextos educativos y destacó que su enseñanza, cuando se aborda de forma contextualizada, favorece un mayor compromiso del estudiante con los procesos de lectura y escritura. Esta evaluación académica confirmó que el empleo de actividades interactivas y prácticas permitió a los alumnos comprender la función comunicativa de la puntuación dentro de situaciones reales de producción escrita. Asimismo, se observó que la aplicación de métodos participativos y significativos promueve la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico en el aprendizaje, al transformar los signos de puntuación en recursos funcionales para la construcción del sentido del texto. De esta manera, se reafirma la importancia de integrar habilidades o estrategias didácticas innovadoras que mejoren el desarrollo de competencias lingüísticas desde un enfoque comunicativo y práctico (Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo, 2013).

Una vertiente metodológica específica y recurrente dentro de estas estrategias activas es la gamificación, la cual aparece como eje central en varias investigaciones recientes para el nivel de Básica Media. Así, Rosero Bonilla (2024) propuso una estrategia didáctica basada en la gamificación orientada a fortalecer la ortografía y el uso adecuado de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica. La propuesta incluyó el diseño de un cuadernillo de actividades interactivas y lúdicas, cuyo objetivo fue reforzar las dificultades detectadas en los estudiantes mediante el juego y la participación activa. Los resultados cualitativos y cuantitativos arrojados comprobaron que el uso de recursos gamificados favorece la motivación estudiantil, mejora la comprensión de las normas ortográficas y potencia la aplicación práctica de los contenidos lingüísticos, constituyendo una herramienta pedagógica efectiva para promover aprendizajes significativos y fomentar una actitud positiva hacia el dominio de la escritura y la puntuación (Rosero Bonilla, 2024).

En estrecha coherencia con esta línea lúdica, Chicaiza Zambrano y Reyes Suárez (2025) desarrollaron una propuesta basada en la gamificación como estrategia didáctica para la enseñanza del correcto uso de los signos de puntuación en el aula. Su estudio ratificó que la incorporación de elementos lúdicos, tales como desafíos, recompensas y dinámicas interactivas, contribuye significativamente al incremento del interés, la motivación y la participación activa de los estudiantes durante el proceso educativo. Las conclusiones de la investigación demostraron que los métodos tradicionales no logran generar aprendizajes profundos ni duraderos en los estudiantes. En contraste, el uso de la gamificación promovió una comprensión más clara sobre la función comunicativa y estructural de los signos de puntuación, mejorando la precisión en la escritura y la capacidad para organizar ideas de manera coherente, lo que lleva a la autora a destacar que la aplicación de estrategias didácticas dinámicas constituye una vía efectiva para optimizar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas (Chicaiza Zambrano y Reyes Suárez, 2025).

Complementando el uso de la gamificación, otros investigadores han explorado el valor del juego y la lúdica desde formatos no puramente digitales o estructurados como sistemas de juego. Cedeño García (2022) resalta la relevancia de incorporar el juego como estrategia didáctica para potenciar el aprendizaje de los signos de puntuación. Su investigación evidenció que la integración de actividades lúdicas dentro del proceso de enseñanza no solo incrementa la motivación y el interés de los estudiantes, sino que también favorece la comprensión y aplicación práctica de las normas ortográficas en la producción escrita. El análisis demostró que las dinámicas basadas en el juego promueven un ambiente participativo, en el cual los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas de manera natural y significativa, fortaleciendo la precisión en la escritura, la atención a los detalles lingüísticos y la autonomía en la Educación General Básica (Cedeño García, 2022).

Por su parte, en el estudio desarrollado por Alcoser Villalobos (2022) se propusieron estrategias didácticas lúdicas orientadas al fortalecimiento del aprendizaje de las normas ortográficas y del uso adecuado de los signos de puntuación en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. La evaluación de esta propuesta demostró que la implementación de actividades dinámicas, participativas y motivadoras contribuyó de manera significativa a mejorar el

desempeño de los estudiantes en la escritura, al tiempo que fomentó la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje mediante la autoevaluación. Asimismo, se evidenció que la aplicación de este tipo de estrategias potencia el desarrollo de competencias comunicativas, promoviendo una actitud más activa, crítica y consciente frente al uso del lenguaje escrito, lo que reafirma que el aprendizaje de la ortografía y la puntuación resulta más efectivo cuando se emplean métodos interactivos que integren la participación y el disfrute (Alcoser Villalobos, 2022).

El alcance de la gamificación se ha extendido incluso a otras dimensiones de la Lengua y la Literatura, aportando principios transferibles a la puntuación. Así lo demuestra el estudio realizado por Arízaga (2025), el cual analizó el impacto de la gamificación por puntos en la enseñanza de la pronunciación. Aunque su enfoque se centró en un componente distinto del lenguaje, las conclusiones demostraron que esta metodología incrementa la motivación del estudiantado y fomenta la exploración activa del conocimiento a través de actividades interactivas. Estos hallazgos resultan plenamente pertinentes para el aprendizaje de los signos de puntuación, ya que evidencian que el uso de recursos lúdicos y estrategias gamificadas estimula la participación estudiantil y favorece la consolidación de aprendizajes significativos, promoviendo una enseñanza más dinámica y efectiva (Arízaga, 2025).

Esta validez metodológica adquiere un carácter tecnológico avanzado en entornos contemporáneos a través de plataformas multimedia. En el estudio desarrollado por Sani Canchigña (2024), se aplicaron herramientas digitales basadas en la gamificación, como Kahoot y Genially, con el propósito de fortalecer los procesos de lectoescritura en estudiantes de Educación General Básica. Los indicadores de logro reflejaron avances significativos en la comprensión lectora, la organización de ideas y el correcto uso de los signos de puntuación, demostrando que la integración de recursos tecnológicos interactivos promueve un aprendizaje más dinámico y significativo. El estudio resaltó además que la incorporación de estrategias digitales lúdicas favorece la motivación y la participación activa del alumnado, consolidando a la gamificación como una herramienta eficaz para mejorar las habilidades comunicativas y el dominio de las normas ortográficas y de puntuación (Sani Canchigña, 2024).

Finalmente, integrando la ortografía y la puntuación dentro de un marco global de metodologías activas y recursos creativos, se encuentra la investigación

desarrollada por Solórzano Moreira (2022), donde se diseñó y aplicó una estrategia didáctica orientada a fortalecer el aprendizaje de la ortografía en estudiantes de Educación General Básica. El examen de la propuesta evidenció que el uso de metodologías activas y recursos didácticos creativos contribuye significativamente a mejorar la escritura, la comprensión lectora y el dominio de las normas gramaticales. Asimismo, se observó que la incorporación de actividades participativas y contextualizadas favorece la motivación y el interés por el aprendizaje del lenguaje, permitiendo a los estudiantes desarrollar una actitud más reflexiva y crítica frente a su propio proceso de escritura. Los resultados confirman que las estrategias didácticas, cuando son aplicadas de manera dinámica e innovadora, constituyen un recurso eficaz para mejorar la ortografía y el correcto uso de los signos de puntuación, aspectos esenciales para la comunicación escrita y el desarrollo del pensamiento (Solórzano Moreira, 2022).

Al evaluar de manera crítica los antecedentes expuestos, se hace evidente la existencia de un consenso empírico y teórico respecto al agotamiento de los modelos de enseñanza gramatical tradicionales y de carácter prescriptivo. Los estudios analizados demuestran que la transición hacia estrategias lúdicas, contextualizadas y gamificadas, tanto analógicas como digitales, incrementa de forma sustancial la motivación intrínseca, la autonomía y la precisión en la producción textual de los estudiantes de Educación General Básica. Estas investigaciones aportan a este proyecto la validación de que los signos de puntuación deben ser abordados como organizadores lógicos del sentido discursivo y no como meras reglas de memorización aislada.

A diferencia de estos estudios, la presente investigación no se limita a la aplicación aislada de recursos lúdicos o al diagnóstico general de las deficiencias ortográficas, sino que propone una intervención didáctica integral y estructurada que articula la gamificación y las metodologías activas directamente con las necesidades evolutivas y las particularidades del contexto de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica Media. De este modo, este trabajo se distancia de las propuestas de diseño generalista al proponer un sistema de andamiaje explícito que vincula la reflexión metacognitiva, el análisis constructivo del error y la producción de textos auténticos y situados, llenando el vacío detectado en la literatura previa sobre cómo operativizar de forma sostenida la

puntuación dentro del enfoque comunicativo y funcional en este nivel escolar específico.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Fundamentos teóricos del aprendizaje aplicados a la enseñanza de la lengua escrita

El aprendizaje escolar se entiende hoy como un proceso activo, social y distribuido, donde los estudiantes construyen sentido a partir de experiencias culturales, cognitivas y lingüísticas. Actualmente, desde el campo investigativo, se enfatiza en la integración de estrategias metacognitivas, colaboración y contextos significativos para promover la comprensión profunda y la autonomía en estudiantes de Educación Básica Media (Baque y Portilla, 2021). En este marco, la comprensión de las normas del lenguaje escrito, como los signos de puntuación, requiere de procesos activos, metacognitivos y contextualizados, lo cual justifica plenamente el diseño y la aplicación de estrategias didácticas específicas que respondan a estas necesidades fundamentales.

2.2.1.1. El constructivismo y la construcción activa del conocimiento lingüístico

El constructivismo en pedagogía se conceptualiza como una teoría educativa y epistemológica que sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva del docente al estudiante, sino que es activamente construido por el propio aprendiz a partir de sus experiencias, conocimientos previos y procesos interpretativos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje implica una actividad cognitiva y social en la que el sujeto genera, reformula y organiza significados, en interacción con el entorno y otros miembros de la comunidad educativa, lo cual contrasta con modelos tradicionales de instrucción centrados en la mera transmisión de contenidos (Saldarriaga et al., 2016).

Es así como el enfoque constructivista promueve la creatividad, el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos y experiencias mediante procesos interactivos y dinámicos, lo que favorece un desempeño académico adecuado y contribuye a la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes (Muminova, 2021). Aplicado a la enseñanza de los signos de puntuación, el constructivismo implica un aprendizaje práctico y reflexivo basado en el análisis del

error y el trabajo directo con textos reales, permitiendo que los estudiantes entiendan la función de estos signos de manera profunda, evitando que este proceso sea meramente memorístico.

Es así como el constructivismo ha permeado de manera significativa el campo educativo, ya que responde a la necesidad de los docentes de contar con fundamentos teóricos que orienten la selección de métodos y técnicas para la planificación y el quehacer pedagógico cotidiano, con el propósito de favorecer aprendizajes efectivos en el aula (Romero Encalada et al., 2025).

2.2.1.2. El aprendizaje significativo en la enseñanza de contenidos normativos

El aprendizaje significativo constituye un eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el estudiante asimila los contenidos en la medida en que logra analizarlos e interpretar su sentido. En este contexto, resulta indispensable profundizar los conocimientos a través de la participación activa en el aula, mediante la aplicación de métodos y estrategias didácticas dinámicas e interactivas que favorezcan la motivación y la atención del alumnado (Cabezas Vila et al., 2025). Bajo esta perspectiva, el aprendizaje sobre los signos de puntuación nace de la reflexión constante mediante el uso de textos auténticos y la comprensión de estos no como reglas aisladas, sino como herramientas esenciales para la producción de sentido.

2.2.1.3. El enfoque sociocultural: mediación, interacción y lenguaje escrito

El constructivismo sociocultural, desarrollado a partir de los aportes de Vygotsky (1978), sostiene que los procesos psicológicos superiores se configuran mediante la interacción dialéctica del individuo con su entorno social y cultural. Desde esta perspectiva, el ser humano construye significados a través de su acción en contextos estructurados y mediante interacciones intencionales con otros sujetos (Camargo Cuéllar y Marion Montoya, 2024).

Este enfoque reafirma la importancia de la interacción social mediada por el lenguaje y las herramientas culturales para la construcción del conocimiento. Rogoff (2014) sostiene que el aprendizaje ocurre dentro de prácticas participativas, en las cuales el estudiante co-construye significado con otros. Vinculado a este principio, los signos de puntuación se constituyen como herramientas culturales del lenguaje escrito, que se interiorizan gracias a la

interacción, la mediación dialógica y la colaboración entre pares y en la relación docente-estudiante.

2.2.1.4. Características cognitivas y lingüísticas de los estudiantes de sexto año de EGB

La psicología del aprendizaje analiza los procesos cognitivos, lingüísticos y sociales que intervienen en la adquisición del conocimiento. En los estudiantes de sexto año de Educación General Básica (EGB), comprender estas dimensiones resulta fundamental, ya que esta etapa corresponde a un período de consolidación de habilidades intelectuales superiores y competencias comunicativas esenciales para el desempeño académico (Rasheed et al., 2025). Entre los 10 y 11 años se presentan avances significativos en el razonamiento lógico, la memoria de trabajo y el control ejecutivo, fortaleciéndose la atención sostenida y el uso intencional de estrategias cognitivas (Cadime et al., 2024). Asimismo, a nivel lingüístico, se incrementa el vocabulario receptivo y expresivo junto con la comprensión sintáctica compleja, favoreciendo la conciencia metalingüística necesaria para la lectura comprensiva y la producción escrita (Li et al., 2024).

En esta etapa vital y formativa de la EGB Media, la lectura supera la decodificación mecánica para transformarse en una herramienta estratégica de análisis crítico y construcción de significados (Fitria, 2023). Paralelamente, la escritura se caracteriza por procesos metacognitivos complejos que permiten planificar, redactar y revisar textos con coherencia y cohesión (Pachay Lucas, 2025). Dado que la comprensión lectora es un proceso interactivo de integración textual (Cain y Oakhill, 2021) y la producción escrita exige procesos cognitivos complejos autorregulados (Troia, 2014), estas dimensiones cognitivo-lingüísticas se reorientan directamente hacia la disposición y capacidad de los estudiantes para comprender las funciones lógicas, estructurales y semánticas de los signos de puntuación, los cuales inciden de manera directa en el éxito de la actividad escritural y el pensamiento crítico.

2.2.2. La lengua española escrita

2.2.2.1. La lengua escrita y su función comunicativa

La lengua escrita constituye una modalidad lingüística con rasgos propios que la diferencian de la lengua oral, tanto en su organización como en su impacto comunicativo. Aunque ambas forman parte de un mismo sistema, sus

particularidades inciden de manera directa en la construcción del significado y en la interpretación del mensaje. El reconocimiento de estas diferencias resulta fundamental en el ámbito educativo, dado que influye en los procesos de comunicación, enseñanza y aprendizaje (Figueras Bates, 2020).

Desde su función comunicativa, la lengua escrita posibilita la difusión amplia del conocimiento, favoreciendo el acceso a información científica, cultural y académica. Supera las limitaciones espaciales, debido a que el texto puede circular mediante diversos soportes sin restricciones geográficas (Tomalá y Moreira-Chóez, 2024). En conjunto, la escritura desempeña un papel esencial en el desarrollo cultural y educativo, al favorecer la innovación intelectual y la consolidación de diversos géneros discursivos, lo que reafirma su valor como instrumento comunicativo fundamental.

2.2.2.2. La lengua española escrita: gramática y sistema de puntuación

Los signos de puntuación forman parte esencial del sistema ortográfico, ya que cumplen la función de organizar el discurso escrito y favorecer su correcta interpretación. Su uso adecuado permite establecer relaciones sintácticas y lógicas entre los enunciados, delimitar unidades de sentido, prevenir ambigüedades semánticas y señalar el valor específico de determinados fragmentos textuales, como incisos, citas o intervenciones discursivas particulares (Guellouz, 2023). En el español actual, este sistema incluye signos como el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los paréntesis, los corchetes, la raya, las comillas, los signos de interrogación y exclamación, así como los puntos suspensivos, cuya función resulta clave para la coherencia y organización textual (Ospina, 2024).

La comprensión de los textos escritos depende en gran medida del dominio de la puntuación, motivo por el cual las normas que regulan su empleo ocupan un lugar relevante dentro de la gramática normativa. Si bien existen usos condicionados por la intención comunicativa o el estilo, estos no implican libertad absoluta, dado que la puntuación se sustenta en principios prescriptivos orientados a garantizar claridad, cohesión sintáctica y precisión expresiva (De la Peña, 2021). Desde el punto de vista histórico, la sistematización ortográfica de la lengua española se inicia en el siglo XIII con la promoción del castellano como lengua oficial. Posteriormente, la fundación de la Real Academia Española en 1714 permitió

consolidar un modelo ortográfico estable, basado en la articulación de criterios fonológicos y etimológicos, que sustenta la norma vigente del español escrito (Figueras Bates, 2020).

2.2.2.3. Definición y función comunicativa de los signos de puntuación

Los signos de puntuación constituyen herramientas fundamentales de la escritura, cuya finalidad principal radica en hacer comprensible el texto escrito y orientar su correcta interpretación. Su relevancia trasciende la mera función gráfica, dado que aportan sentido, estructura y coherencia al discurso. Autores como Figueras Bates (2020) destacan de manera metafórica que dichos signos representan el componente intelectual del lenguaje escrito, al coexistir con las letras sin formar parte de ellas, puesto que expresan ideas que se piensan, aunque no se pronuncian de forma explícita.

La puntuación desempeña un papel determinante en la construcción del significado, ya que permite reflejar la entonación vinculada a la intención comunicativa del emisor. Una misma secuencia de palabras puede adquirir valores distintos según se configure como enunciado interrogativo, afirmativo o exclamativo. En este sentido, los signos de pausa, como el punto, la coma y el punto y coma, indican interrupciones de diversa duración que contribuyen a organizar el discurso y a matizar el sentido de las ideas expresadas (Martín y González, 2025). Tradicionalmente, la puntuación ha sido abordada desde un enfoque estrictamente normativo, centrado en la enumeración de reglas de uso. Esta perspectiva ha limitado su comprensión como recurso de cohesión textual, lo que ha impedido valorar su función segmentadora y organizadora dentro del texto escrito (Martín y González, 2025).

2.2.2.4. Clasificación de los signos de puntuación y su uso en el español escrito

De acuerdo con los principios normativos de la Real Academia Española (RAE, 2010), los signos de puntuación se clasifican formalmente según sus funciones sintácticas, lógicas y discursivas dentro del texto. Esta categorización distingue principalmente entre: signos de pausa u organizadores de enunciados (el punto, la coma, el punto y coma, y los dos puntos), los cuales delimitan las unidades sintácticas fundamentales y estructuran los niveles micro y macrotextuales; signos de entonación o modalidad (los signos de interrogación y de exclamación), que

otorgan un valor semántico específico vinculando la intención prosódica del emisor directamente sobre el enunciado escrito; y signos auxiliares o de delimitación secundaria (los paréntesis, los corchetes, las comillas, la raya y los puntos suspensivos), empleados para introducir incisos, aislar citas textuales o incorporar matices pragmáticos adicionales. Su articulación coordinada garantiza la precisión interpretativa y previene ambigüedades en la comunicación escrita.

2.2.2.5. Los signos de puntuación en el currículo de Educación General Básica Media del Ecuador

En el sistema educativo ecuatoriano, las directrices curriculares oficiales conciben la enseñanza de los componentes normativos de la lengua desde un enfoque estrictamente funcional y comunicativo. Dentro del currículo de Educación General Básica Media (EGB Media), el estudio y dominio pragmático de los signos de puntuación se sitúa de forma transversal en los bloques y criterios de evaluación correspondientes a la macrodestreza de la escritura (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). El marco normativo institucional determina que el uso de recursos gramaticales y ortográficos no debe abordarse mediante la memorización descontextualizada de reglas aisladas, sino como destrezas operativas indispensables para asegurar la claridad, la cohesión interna y la inteligibilidad global de los textos que los estudiantes producen y revisan en el aula (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; 2024).

2.2.2.6. Dificultades frecuentes en el aprendizaje de los signos de puntuación

Los errores de puntuación constituyen una de las dificultades más recurrentes en la producción escrita de estudiantes de Educación Básica, debido a la complejidad que implica la relación entre sintaxis, semántica y sentido discursivo. Estas deficiencias no se limitan al desconocimiento normativo, sino que reflejan una comprensión insuficiente de la función organizadora que cumplen los signos dentro del texto (Rodríguez y Ridaó, 2023).

Entre los errores más habituales se identifican la omisión del punto al cierre de enunciados, el uso inadecuado de la coma para separar sujeto y predicado, la acumulación excesiva de comas sin criterio sintáctico, así como la escasa utilización del punto y coma y de los dos puntos. También resulta frecuente la confusión entre signos de interrogación y exclamación, en especial la omisión del

signo de apertura, lo cual evidencia una influencia de prácticas comunicativas informales (Rodríguez y Ridao, 2023). Estas dificultades suelen originarse en enfoques didácticos centrados en la memorización de reglas aisladas, sin un trabajo sistemático sobre la estructura de la oración y la organización del texto. Como consecuencia, la puntuación se percibe como un recurso accesorio y no como un elemento esencial para la coherencia y claridad del discurso escrito (Tomalá y Moreira-Chóez, 2024). La persistencia de estos errores afecta la comprensión lectora, limita la eficacia comunicativa y compromete el desarrollo de competencias escriturales fundamentales en esta etapa formativa.

2.2.2.7. Relación entre puntuación, comprensión lectora y producción escrita

Desde una perspectiva pragmática, la puntuación puede concebirse como un sistema de signos orientado a delimitar unidades de procesamiento dentro del texto escrito. Su función principal consiste en organizar la información y orientar la interpretación del lector, al facilitar la recuperación del significado y reducir la carga interpretativa. En este sentido, los signos de puntuación actúan como organizadores que estructuran el discurso y revelan la intención comunicativa del emisor (Palacios et al., 2021). La puntuación cumple una función cognoscitiva comparable a la de otros recursos lingüísticos, tales como conectores, adverbios o pronombres, debido a que señala relaciones internas entre los distintos segmentos del texto. Estos signos operan como marcadores silenciosos que permiten identificar unidades de sentido y establecer jerarquías informativas, lo que contribuye de manera directa a la cohesión textual (Callupe y Matías, 2022).

Cada signo delimita unidades de diferente rango dentro de la estructura discursiva, distribuyendo la información de forma jerárquica e indicando el grado de relación entre sus partes. Algunos signos determinan unidades básicas de procesamiento en niveles microestructurales, mientras otros organizan el contenido en niveles macroestructurales. De igual manera, ciertos signos introducen información complementaria o expresan modalidad, reforzando la coherencia global del texto y garantizando una interpretación precisa del mensaje escrito (Figueras Bates, 2015).

A nivel prosódico y normativo, las pausas y el acento determinan el ritmo del discurso oral; no obstante, en la lengua escrita dichas pausas responden a criterios estrictamente sintácticos, puesto que no todas las pausas del habla coinciden con

los límites de las unidades sintácticas (De la Peña, 2021). La puntuación se vincula estrechamente con la sintaxis debido a que delimita oraciones, proposiciones y segmentos internos del enunciado. Los signos de puntuación forman parte de un orden superior que interactúa con niveles morfosintácticos, léxicos y pragmáticos, permitiendo representar relaciones sintácticas y lógicas, evitar ambigüedades y señalar fragmentos con funciones específicas dentro del texto (De la Peña, 2021). Asimismo, en los procesos de comprensión lectora, la correcta decodificación de estos organizadores gráficos permite al lector reconstruir la estructura lógica concebida por el autor, disminuyendo la ambigüedad conceptual y guiando la entonación interna, lo que consolida un vínculo bidireccional directo entre la destreza de decodificar y la habilidad para producir discursos escritos estructurados.

2.2.3. Didáctica y estrategias de enseñanza

2.2.3.1. Concepto y funciones de la didáctica

El término didáctica tiene su origen etimológico en el griego *didaskhein*, que alude a acciones como enseñar, instruir, explicar y demostrar. Posteriormente, este concepto fue incorporado al latín a través de los vocablos *discere* y *docere*, los cuales hacen referencia a los procesos de aprender y enseñar, respectivamente. En la actualidad, el uso del término didáctica mantiene estos significados fundamentales, vinculados al acto pedagógico de enseñanza-aprendizaje (Casasola, 2020).

En el marco específico de la didáctica de la lengua española, esta disciplina se orienta al análisis y aplicación de estrategias, métodos y recursos pedagógicos destinados a desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicarse de manera eficaz tanto en la lengua oral como escrita, con el propósito de fortalecer la competencia comunicativa en diversos contextos culturales y educativos (Navia Delgado, 2023). La didáctica general y la didáctica específica de la lengua y literatura actúan de manera coordinada para guiar la transposición didáctica de los saberes normativos, transformando las reglas gramaticales abstractas en prácticas de aprendizaje situadas, dinámicas y funcionales.

2.2.3.2. La motivación, la atención y la participación como componentes didácticos

La motivación ocupa un papel fundamental en los procesos didácticos, ya que influye directamente en la disposición del estudiante para interactuar con los contenidos, persistir frente a retos y aplicar estrategias de aprendizaje. La literatura educativa contemporánea indica que las estrategias motivacionales implementadas por los docentes pueden potenciar la participación activa de los estudiantes, fortalecer su compromiso con las tareas de aprendizaje y mejorar los resultados académicos (Caiza Bosmediano, 2025). Por tanto, la motivación se concibe no sólo como un factor interno del alumno, sino como un componente que puede ser promovido mediante prácticas didácticas coherentes con los intereses y necesidades del grupo. En contraste con este principio, la enseñanza de los signos de puntuación generalmente se efectúa de forma descontextualizada y poco motivadora, por lo que la intervención didáctica es determinante para transformar esta realidad y dotar de sentido a la práctica escrita (Caiza Bosmediano, 2025).

De forma complementaria a la motivación, la atención y la participación constituyen variables didácticas críticas e indispensables dentro del aula. La atención sostenida actúa como el filtro cognitivo que permite a los estudiantes focalizar su memoria de trabajo en las estructuras sintácticas y semánticas complejas del texto, procesando de manera consciente la segmentación discursiva. Por su parte, la participación activa e interactiva provee el dinamismo práctico necesario para que el conocimiento gramatical no se estanque de forma pasiva; mediante la socialización, el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias interpretativas en tareas conjuntas, se promueve un involucramiento profundo que optimiza el rendimiento y la internalización a largo plazo de las funciones de la puntuación.

2.2.3.3. Estrategias didácticas: definición y clasificación

Las estrategias didácticas son acciones, procedimientos y actividades planificadas que el docente diseña y aplica con el propósito de facilitar la comprensión, el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento en sus estudiantes (Barragán et al., 2023). Estas estrategias dependen del contenido, los objetivos de aprendizaje y las características del alumnado, y pueden incluir métodos activos

como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, debates, y actividades tecnológicas, entre otros (Cabrera Ruiz y Tapia Peralta, 2023). La selección adecuada de estrategias permite que los estudiantes participen de manera significativa y diversa, promoviendo su pensamiento crítico, creativo y reflexivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3.4. Recursos didácticos para la enseñanza de la lengua escrita

Los recursos didácticos son los materiales, medios y herramientas que se emplean para apoyar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos pueden ser materiales impresos, tecnológicos, visuales, auditivos y manipulativos, y se seleccionan en función de los objetivos pedagógicos y las necesidades del grupo de estudiantes (Cabrera Ruiz y Tapia Peralta, 2023). Además, los recursos didácticos pueden estimular procesos metacognitivos, especialmente cuando están diseñados para fomentar la reflexión y la autorregulación durante la producción de textos y otras tareas complejas. Para el caso particular de la enseñanza de la lengua escrita y los signos de puntuación, resulta indispensable incorporar ejemplos de recursos específicos aplicables como tarjetas de autocorregido, organizadores gráficos funcionales, textos reales extraídos de entornos cotidianos y diversos materiales digitales interactivos.

2.2.3.5. Evaluación del aprendizaje de la escritura y la puntuación

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático que permite observar, medir y valorar los progresos y logros de los estudiantes con respecto a los objetivos educativos propuestos. La evaluación no debe limitarse a la medición final, sino que debe ser considerada como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Las estrategias evaluativas comprenden un conjunto de métodos y procedimientos orientados a analizar los aprendizajes, el progreso y los niveles de comprensión de los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento. Estas estrategias posibilitan a los docentes no sólo valorar los saberes adquiridos, sino también evaluar el desarrollo de habilidades, actitudes y capacidades en el alumnado (Gutiérrez Rivero et al., 2022). En este marco, se organizan los siguientes componentes fundamentales:

- **Evaluación diagnóstica:** Permite establecer el contexto educativo en el que se encuentra el estudiante, constituyéndose en el punto de partida para el inicio de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de sus resultados se orienta la planificación pedagógica, ajustándola a las necesidades educativas identificadas. Este tipo de evaluación facilita la identificación de los saberes previos, destrezas y capacidades que poseen los estudiantes al inicio del año escolar o de cualquier proceso formativo, y se aplica posterior a la semana de adaptación (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).
- **Evaluación formativa:** Se concibe como un proceso continuo y sistemático de recopilación y análisis de información que permite dar seguimiento a la formación integral y al desarrollo progresivo de las destrezas de los estudiantes. Su finalidad no se centra en la calificación ni en la diferenciación entre aprobación y reprobación, sino en la generación de oportunidades de aprendizaje y mejora continua (Becerra-García et al., 2023).
- **Evaluación sumativa:** Se emplea para valorar los aprendizajes alcanzados al finalizar un período educativo, presentando un carácter más operativo e individual, y posee una relevancia equivalente a la evaluación formativa (Martínez Rueda, 2024). Este tipo de evaluación se aplica al término de una unidad, proyecto o período académico con el fin de determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y apoyar la toma de decisiones relacionadas con la promoción o certificación de los estudiantes (Mora Vargas, 2004). Asimismo, se orienta a evidenciar los resultados de aprendizaje obtenidos, contrastando los logros alcanzados con los requerimientos establecidos en el currículo; generalmente adopta un enfoque cuantitativo y se traduce en calificaciones, a diferencia de la evaluación formativa, que se desarrolla de manera continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sampayo Falcón, 2021).
- **Instrumentos de evaluación: rúbricas y listas de cotejo para escritura y puntuación:** Los instrumentos de evaluación son herramientas que permiten sistematizar la observación de los aprendizajes. Las rúbricas y las listas de cotejo son ampliamente utilizadas para evaluar procesos complejos como la producción escrita, ya que ofrecen criterios claros y específicos que

ayudan tanto al docente como al estudiante a comprender las expectativas y niveles de desempeño. Las rúbricas permiten valorar atributos cualitativos (coherencia, cohesión, originalidad), mientras que las listas de cotejo facilitan el registro de la presencia o ausencia de elementos esenciales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

- **Metacognición y autorregulación:** La metacognición se refiere al conocimiento y control que el estudiante tiene sobre sus propios procesos cognitivos durante el aprendizaje. Un alto nivel de metacognición se asocia con mejores resultados en comprensión lectora y producción de textos, ya que los estudiantes planifican, monitorean y ajustan sus estrategias de aprendizaje (Frutos Ruiz et al., 2025). De manera complementaria, la autorregulación implica que los estudiantes puedan dirigir su propio proceso de aprendizaje, estableciendo metas, evaluando sus avances y adaptando sus esfuerzos para alcanzar los objetivos establecidos (Bonifaz Gutiérrez et al., 2025).

2.2.4. Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de los signos de puntuación

2.2.4.1. Enfoques didácticos en la enseñanza de la escritura y la normativa

En el marco de la didáctica de la lengua, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la escritura concibe la producción textual como una actividad funcional y situada, en la que los estudiantes aprenden a elaborar textos que responden a propósitos reales de comunicación, teniendo en cuenta el contexto sociocomunicativo, la audiencia y la finalidad del mensaje (Cabrera Ruiz y Tapia Peralta, 2023). Dicho enfoque prioriza la construcción de textos significativos y socialmente pertinentes, y considera la claridad, la coherencia y la adecuación al contexto como criterios fundamentales para la valoración de la competencia escrita, al reconocer la escritura como un proceso interactivo y dinámico más allá del dominio de aspectos formales del lenguaje (Manzano et al., 2019).

Dentro del aprendizaje de la competencia comunicativa escrita, se aborda la producción textual como un proceso complejo que abarca múltiples etapas: planificación, redacción inicial, revisión y reescritura. La revisión y reescritura no sólo mejoran la calidad formal del texto, sino que también estimulan el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorreguladoras, permitiendo al estudiante

reflexionar sobre su propio aprendizaje y fortalecer su competencia comunicativa (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Ampliando este panorama a la enseñanza normativa general, los enfoques contemporáneos sugieren migrar de un modelo puramente instruccional y prescriptivo hacia una pedagogía del descubrimiento gramatical, donde las estructuras lingüísticas se analizan en función de su rendimiento comunicativo y su impacto directo en el tejido y la significación del texto.

2.2.4.2. Estrategias activas, lúdicas e interactivas aplicadas a la puntuación

Las metodologías innovadoras para la enseñanza de los signos de puntuación constituyen un componente esencial en el fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en Educación Básica, ya que permiten abordar este contenido desde enfoques activos, contextualizados y significativos (De la Peña, 2021). Esta sección unificada dedica espacio específico al análisis y operativización de las siguientes estrategias prácticas:

- Aprendizaje basado en tareas y problemas (ABT y ABPb): El aprendizaje basado en tareas propone actividades concretas de escritura con propósitos comunicativos definidos, en las que los estudiantes aplican los signos de puntuación para resolver situaciones reales de producción textual. De manera similar, el aprendizaje basado en problemas sitúa al estudiante frente a textos con ambigüedades o errores de puntuación, promoviendo el análisis, la reflexión y la toma de decisiones lingüísticas fundamentadas (Silva Varela et al., 2025).
- Aprendizaje basado en proyectos y cooperativo: El aprendizaje basado en proyectos integra la puntuación dentro de procesos más amplios de planificación, redacción y revisión colectiva de textos, favoreciendo la comprensión de su función estructural y semántica en distintos tipos de producciones escritas cooperativamente. El trabajo en dinámicas cooperativas faculta el codesarrollo lingüístico, el debate estructurado entre pares y la coevaluación fundamentada de los escritos.
- Estrategias lúdicas y gamificación: Estas prácticas incorporan dinámicas de juego, retos interactivos y sistemas de recompensas que incrementan significativamente la motivación intrínseca y facilitan la interiorización de las

normas de puntuación de manera progresiva, natural y participativa en el aula (Silva Varela et al., 2025).

- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): El empleo de recursos tecnológicos permite diversificar las herramientas didácticas mediante plataformas interactivas, ejercicios digitales adaptativos y entornos virtuales de edición de textos, lo que favorece la práctica autónoma, el andamiaje interactivo y el aprendizaje personalizado de la ortografía del discurso.
- El rol de la retroalimentación docente: La intervención y guía del docente en la retroalimentación resulta clave, ya que orienta al estudiante en la revisión y corrección guiada de sus escritos, promoviendo una comprensión reflexiva del uso de los signos de puntuación y su impacto en la claridad y coherencia textual (Figueras Bates, 2015).

2.2.5. Currículo ecuatoriano y contexto educativo

El currículo ecuatoriano concibe la lengua y literatura como un eje fundamental para el desarrollo integral del estudiante, al reconocer el lenguaje como herramienta central para la comunicación, la construcción del pensamiento y la participación social. En este marco, la enseñanza de la escritura no se limita a la reproducción mecánica de normas, sino que se orienta al uso funcional y reflexivo del lenguaje en contextos reales y significativos. El enfoque comunicativo, presente en el currículo nacional, promueve el desarrollo progresivo de las macro habilidades lingüísticas, escuchar, hablar, leer y escribir de manera articulada y contextualizada, atendiendo a la diversidad cultural y lingüística del país (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

2.2.5.1. Currículo priorizado de Educación General Básica, subnivel Medio

El currículo priorizado para el subnivel Medio de Educación General Básica establece una selección esencial de destrezas con criterios de desempeño, orientadas a garantizar la continuidad de los aprendizajes fundamentales. En Lengua y Literatura, se prioriza el fortalecimiento de la comprensión lectora y de la producción escrita, con énfasis en la organización textual, la coherencia y el uso progresivo de las convenciones ortográficas. La escritura se concibe como un proceso que integra planificación, textualización y revisión, permitiendo al

estudiante mejorar sus producciones mediante la reflexión sobre el lenguaje y sus reglas de uso (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).

2.2.5.2. Signos de puntuación en el currículo

Dentro del área de Lengua y Literatura, los signos de puntuación forman parte del componente de escritura y ortografía, en estrecha relación con la construcción de textos coherentes y comprensibles. El currículo plantea destrezas orientadas al reconocimiento y uso adecuado de los principales signos de puntuación en distintos tipos de textos, favoreciendo la claridad del mensaje y la correcta segmentación de ideas. Entre los contenidos abordados se incluyen el punto, la coma, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y exclamación, así como otros signos que cumplen funciones específicas en la organización del discurso escrito, su enseñanza se articula con la producción textual, evitando un tratamiento aislado o meramente normativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

2.2.5.3. Enfoque inclusivo y atención a la diversidad

El currículo ecuatoriano incorpora un enfoque inclusivo que reconoce la diversidad de ritmos, estilos y niveles de aprendizaje presentes en el aula. En este sentido, se contempla la atención al rezago lector-escritor mediante la implementación de estrategias pedagógicas flexibles, que permitan reforzar habilidades básicas sin excluir al estudiante del proceso formativo. Se promueve el uso de estrategias diferenciadas, tales como adecuaciones metodológicas, actividades graduadas y apoyo pedagógico oportuno, con el fin de garantizar el acceso equitativo al aprendizaje de la lectura y la escritura (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este enfoque busca que todos los estudiantes desarrollen competencias comunicativas funcionales, respetando sus particularidades y contextos socioculturales.

III. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1.1. Enfoque

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, entendido como aquel que integra de manera sistemática procedimientos, técnicas y análisis propios de los paradigmas cuantitativo y cualitativo dentro de un mismo estudio, con el propósito de lograr una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2022), el enfoque mixto combina la recolección y el análisis de datos numéricos y narrativos, permitiendo contrastar, complementar e interpretar los resultados desde distintas perspectivas metodológicas.

Este enfoque se considera pertinente para el estudio de las estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica, debido a que el fenómeno investigado presenta una dimensión pedagógica observable y medible, así como una dimensión subjetiva relacionada con las percepciones, dificultades y experiencias de los actores educativos (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020).

Desde la perspectiva cuantitativa, se busca obtener información objetiva y medible sobre el nivel de dominio de los signos de puntuación en los estudiantes. Para ello, se prevé la aplicación de instrumentos como pruebas diagnósticas, cuyos resultados permitirán cuantificar el desempeño estudiantil, identificar errores frecuentes y establecer variaciones en el aprendizaje (Guzmán Salcedo et al., 2025).

En esta investigación predomina el componente cualitativo, ya que el propósito principal es comprender e interpretar las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes, identificar cuáles han resultado más eficientes y conocer cuáles son

las que generan mayor aceptación entre los estudiantes. Esta información se obtendrá principalmente mediante entrevistas, lo que permite un análisis profundo de las prácticas educativas y de las experiencias de los participantes dentro de su contexto real. Por su parte, el componente cuantitativo cumple una función inicial y diagnóstica, pues el test de gramática se utiliza únicamente como punto de partida para conocer el nivel de los estudiantes, sirviendo como referencia, pero no como eje central del estudio.

3.1.2. Tipo de Investigación

Investigación documental: es un tipo de estudio que se basa en la recopilación, análisis e interpretación de información obtenida de fuentes escritas, audiovisuales y digitales, tales como libros, artículos científicos, tesis, informes, documentos institucionales y otros registros relevantes al objeto de estudio (Arias, 2023). Su naturaleza permite construir un marco teórico sólido, establecer antecedentes y comprender cómo se ha abordado anteriormente el tema de estrategias didácticas en la enseñanza de signos de puntuación, así como su aplicación y resultados en contextos educativos similares (Contreras Niño et al., 2009).

La investigación documental resulta pertinente para este estudio, ya que aporta una base teórica sistematizada que orienta el análisis y la comparación de experiencias previas y, además, sustenta la definición de conceptos clave como estrategias didácticas, evaluación y procesos de escritura.

Investigación descriptiva: se caracteriza por detallar, organizar y presentar las características esenciales de un fenómeno tal como se manifiesta en su contexto natural, sin buscar establecer relaciones causales entre variables (Valle Taiman, 2022). En el marco de este estudio, la investigación descriptiva permite identificar las prácticas didácticas empleadas por los docentes, el nivel de comprensión de los signos de puntuación por parte de los estudiantes y las manifestaciones observables de aprendizaje, sin intervenir directamente en dichas prácticas.

Investigación no experimental: se refiere a aquellos estudios en los cuales el investigador observa y analiza los fenómenos sin manipular deliberadamente sus variables, permitiendo que estas se presenten tal como ocurren naturalmente en el contexto de estudio (Mendoza Palacios, 2000).

Este tipo de investigación es apropiado para la presente investigación debido a que no existe manipulación ni intervención intencionada sobre las prácticas de

enseñanza o el rendimiento de los estudiantes; por el contrario, la investigación se enfoca en registrar y analizar la realidad educativa tal como se desarrolla en el aula (Caiza Bosmediano, 2025). De esta manera se obtiene un panorama auténtico del impacto de las estrategias didácticas en la enseñanza de signos de puntuación, lo que, a su vez, sirvió como fundamento para el diseño de las estrategias didácticas, incluidas en el apartado de Anexos, en concordancia con los objetivos planteados al inicio del estudio.

3.2. IDEA A DEFENDER

Es posible diseñar estrategias didácticas innovadoras centradas en el correcto uso de los signos de puntuación con potencial de contribuir a la motivación, la atención y la participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

3.3. DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Tabla 1. Operacionalización de las variables

| Variable y definición | Dimensión | Indicador | Escala de medición | Técnica | Instrumento | Ítem |
|--|------------------------------|---|--|------------------------|-----------------------------|---|
| Independiente: Estrategias didácticas innovadoras para enseñar los signos de puntuación | Planificación didáctica | Frecuencia de uso de actividades lúdicas en clase | Siempre A veces Nunca | Entrevista a docentes | Entrevista semiestructurada | Pregunta 3: ¿Con qué frecuencia utiliza actividades lúdicas para enseñar signos de puntuación? |
| | Metodología activa | Frecuencia de implementación de aprendizaje cooperativo | Siempre A veces Nunca | Encuesta a estudiantes | Encuesta con escala Likert | Pregunta 5: Tu docente organiza trabajos en equipo para practicar signos de puntuación |
| | Recursos digitales | Frecuencia de uso de herramientas TIC en la enseñanza | Siempre A veces Nunca | Entrevista a docentes | Entrevista semiestructurada | Pregunta 6: ¿Utiliza herramientas digitales (videos, plataformas, juegos en línea) en sus clases? |
| | Diversificación metodológica | Variedad de estrategias empleadas por el docente | Alto (3 o más estrategias adicionales) Medio (2 estrategias adicionales) Bajo (1 estrategia adicional) | Entrevista a docentes | Entrevista semiestructurada | Pregunta 8: ¿Qué otras estrategias emplea además del dictado tradicional? |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|------------------------|---------------|---|
| | Adecuación pedagógica | Pertinencia de las actividades al nivel educativo del estudiante | Escala Likert: 1 (Muy inadecuado) 5 (Muy adecuado) | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 9: Las actividades que realiza en clase son adecuadas para tu nivel de aprendizaje |
| Dependiente 1: Competencia en el uso de signos de puntuación (agregar definición, sobre qué se considera adecuado en este ámbito, según el Minedec) | Identificación de signos | Porcentaje de respuestas correctas en ítems de identificación | Correcto = 1 Incorrecto = 0 (porcentaje sobre 100 %) | Test de gramática | Test objetivo | Preguntas 1-5: identificación de signos en textos dados |
| | Uso del punto | Número de usos correctos del punto en ejercicio de escritura | Correcto = 1 Incorrecto = 0 (porcentaje sobre 100 %) | Test de gramática | Test objetivo | Preguntas 6-10 |
| | Uso de la coma | Número de usos correctos de la coma en ejercicio de escritura | Correcto = 1 Incorrecto = 0 (porcentaje sobre 100 %) | Test de gramática | Test objetivo | Preguntas 11-15 |
| | Uso de signos de interrogación y exclamación | Aplicación correcta en contextos comunicativos | Correcto = 1 Incorrecto = 0 (porcentaje sobre 100 %) | Test de gramática | Test objetivo | Preguntas 16-20 |
| | Nivel de competencia global | Puntuación total del test categorizada | Alto: 80 %-100 % Medio: 50 %-79 % Bajo: 0 %-49 % | Test de gramática | Test objetivo | Puntaje final del instrumento |
| Dependiente 2: Motivación, atención y participación estudiantil | Motivación intrínseca | Nivel de interés del estudiante por aprender signos de puntuación | Escala Likert: 1 (Nunca) 5 (Siempre) | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 1: Me resulta interesante aprender a usar los signos de puntuación |
| Nivel de interés, implicación cognitiva y conductual que manifiestan los | Motivación extrínseca | Percepción del estudiante sobre el estímulo que recibe del docente | Escala Likert: 1 (Nunca) 5 (Siempre) | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 2: Mi docente me motiva a participar activamente en las actividades de lengua |

| | | | | | | |
|---|----------------------------|---|---|------------------------|----------|---|
| estudiantes durante las actividades de aprendizaje, reflejado en su participación, atención y producción escrita relacionada con el uso adecuado de signos de puntuación (Ryan y Deci, 2020). | Atención sostenida | Frecuencia con que el estudiante presta atención durante la clase | Siempre A veces Nunca | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 3: Durante las clases de signos de puntuación mantengo la atención |
| | Participación activa | Frecuencia de participación voluntaria en actividades de aula | Siempre A veces Nunca | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 4: Participo voluntariamente cuando el docente realiza ejercicios en clase |
| | Actitud hacia la escritura | Valoración del estudiante sobre la utilidad de los signos de puntuación | Escala Likert: 1 (Totalmente en desacuerdo) 5 (Totalmente de acuerdo) | Encuesta a estudiantes | Encuesta | Pregunta 7: Considero que usar bien los signos de puntuación mejora mi escritura |

3.4. MÉTODOS UTILIZADOS

3.4.1. Método

La presente investigación se sustenta en el método inductivo-deductivo, enfoque metodológico que articula la observación de realidades particulares con la contrastación de postulados teóricos generales, permitiendo un análisis integral del fenómeno educativo estudiado (Trejero, 2021). Al respecto, Espinoza-Freire (2023) menciona que los procesos investigativos, tanto en enfoques cualitativos como cuantitativos, no se desarrollan de manera estrictamente inductiva o deductiva, sino mediante una interacción constante entre ambos razonamientos, aun cuando esta dinámica no siempre sea reconocida explícitamente.

Desde una perspectiva epistemológica, el método inductivo se orienta al tránsito desde experiencias concretas hacia formulaciones conceptuales de carácter general (Miranda y Medina, 2020). Este razonamiento se apoya en la observación sistemática, la recolección de información empírica y la identificación de regularidades que permiten establecer inferencias y conclusiones aplicables a contextos similares. Palmett (2020) señala que este procedimiento posibilita la formulación de hipótesis y la construcción de conocimiento científico a partir de casos particulares, lo cual resulta especialmente pertinente en estudios educativos centrados en grupos específicos de estudiantes.

Por su parte, el razonamiento deductivo parte de principios teóricos previamente establecidos para examinar su validez en situaciones concretas (Miranda y Medina, 2020). En este caso, la deducción permite contrastar los enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la gramática y el uso de los signos de puntuación con la realidad observada en estudiantes de sexto año de Educación General Básica. De este modo, la teoría orienta el análisis empírico y facilita la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados (Prieto, 2017).

La adopción del método inductivo-deductivo se fundamenta en las características del problema investigado y en la población objeto de estudio, constituida por estudiantes de sexto año de Educación General Básica. El análisis parte del desempeño real de los estudiantes en el uso de los signos de puntuación, evidenciado a través de un test de gramática y de entrevistas, lo que permite identificar dificultades recurrentes, patrones de error y niveles de dominio en contenidos específicos de la asignatura de Lengua y Literatura. A partir de estas observaciones particulares, se elaboran inferencias orientadas a comprender el

aprendizaje gramatical en este nivel educativo, lo que corresponde al razonamiento inductivo (Miranda y Medina, 2020).

Paralelamente, el estudio incorpora el razonamiento deductivo al contrastar dichos resultados empíricos con los planteamientos teóricos y normativos que sustentan la enseñanza de la gramática y la puntuación en el currículo oficial de Educación General Básica. Este proceso permite verificar en qué medida los conocimientos esperados para sexto grado, establecidos en los textos escolares y en la literatura didáctica especializada, se reflejan en la práctica educativa y en el aprendizaje efectivo de los estudiantes (Miranda y Medina, 2020).

3.4.2. Técnicas

Para la recolección de la información se recurrió al test y a la entrevista, técnicas seleccionadas por su adecuación para cumplir los objetivos específicos del estudio, orientados a diagnosticar el dominio de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica y a examinar las prácticas pedagógicas vinculadas con su enseñanza.

El test corresponde a una técnica de naturaleza cuantitativa, que permite evaluar conocimientos concretos, mediante un conjunto organizado de ítems, en este caso, referentes a la gramática y, particularmente, el uso de los signos de puntuación. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2022) este tipo de instrumentos posibilita la obtención de datos objetivos y sistematizables. En la presente investigación, el test se aplicó a estudiantes de sexto año de EGB con el propósito de identificar dificultades frecuentes en el mencionado ámbito temático, de acuerdo con los aprendizajes establecidos en el currículo nacional.

La entrevista constituye una técnica cualitativa basada en la interacción verbal planificada entre investigador y participantes, cuyo fin es acceder a percepciones, experiencias y prácticas relacionadas con el objeto de estudio (Lopezosa, 2020). Se trabajó con dos tipos: la entrevista estructurada se define por un guion previamente establecido, integrado por un número fijo de preguntas abiertas formuladas en el mismo orden para todos los participantes. Este tipo de entrevista se dirigió a los estudiantes, con el fin de recoger información uniforme sobre su comprensión y uso de los signos de puntuación. Por otra parte, se recurrió a la entrevista semiestructurada, que combina un conjunto inicial de preguntas con la posibilidad de incorporar interrogantes complementarias durante el

desarrollo del diálogo, lo que favorece una exploración más profunda de los temas abordados (Lopezosa, 2020). Esta se aplicó a los docentes de EGB, con el objetivo de analizar criterios didácticos, estrategias de enseñanza y dificultades detectadas en el proceso de aprendizaje de la puntuación.

3.4.3. Instrumentos

Se aplicó tres instrumentos: un cuestionario de gramática y dos guías de entrevista (estructurada y semiestructurada). La selección de estos instrumentos respondió a la necesidad de obtener información cuantitativa y cualitativa que permitiera analizar las dificultades en el uso de los signos de puntuación y las prácticas pedagógicas asociadas a su enseñanza en sexto año de Educación General Básica.

El cuestionario de gramática fue de elaboración propia (*ad hoc*) y estuvo dirigido a los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, en la ciudad de Tulcán. Este instrumento estuvo conformado por 15 preguntas, diseñadas para ser resueltas en un tiempo aproximado de 30 minutos, considerando el nivel de desarrollo lector y las características cognitivas del grupo etario.

El contenido del cuestionario abordó el uso funcional de los principales signos de puntuación establecidos en el currículo nacional para este nivel educativo, tales como el punto, la coma, los dos puntos, los signos de interrogación y exclamación. Su construcción se basó en tres fuentes principales: los lineamientos del libro de Lengua y Literatura de 6.º EGB, los ejercicios propuestos por Roselló Verdaguer (2012) y las actividades del *Manual de lenguaje* de Morales Ardaya, de las cuales se tomaron referentes para el tipo y nivel de complejidad de las preguntas, sin reproducir instrumentos previamente validados.

Como complemento, se aplicaron dos guías de entrevista: la estructurada, dirigida a los estudiantes, incluyó un número fijo de preguntas abiertas orientadas a explorar percepciones, dificultades y experiencias relacionadas con el aprendizaje de los signos de puntuación, manteniendo uniformidad en la aplicación para facilitar la comparación de respuestas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2022). En tanto que la entrevista semiestructurada, dirigida a los docentes de lengua y literatura, permitió profundizar en las estrategias pedagógicas utilizadas, las dificultades observadas en el aula y los criterios didácticos empleados en la

enseñanza de la puntuación, conservando un guion base con posibilidad de repreguntar acerca de aspectos que se consideren relevantes para la investigación. (Lopezosa, 2020).

Los tres instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos, con la participación de dos especialistas en el área de Lengua y Literatura y un especialista en metodología de la investigación, con el fin de garantizar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con los objetivos del estudio.

3.4.3. Población y muestra

La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, ubicada en la ciudad de Tulcán, provincia del Carchi. La población de estudio estuvo conformada por 60 estudiantes del sexto año de Educación General Básica, subnivel Medio, distribuidos en tres paralelos de 20 estudiantes cada uno, así como por tres docentes que imparten clases en dicho nivel. Este grupo fue seleccionado debido a que, durante la práctica educativa cotidiana, se evidencian dificultades persistentes en el uso correcto de los signos de puntuación, las cuales inciden en la comprensión y desarrollo de la asignatura de lengua y literatura.

Se trabajó con los 60 estudiantes matriculados en sexto año y con los tres docentes del nivel, sin realizar exclusiones. Su participación permitió obtener información relevante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el uso de los signos de puntuación.

El procedimiento de selección respondió a un muestreo no probabilístico por conveniencia, fundamentado en la accesibilidad directa al grupo de estudio y en su pertinencia para el cumplimiento de los objetivos de la investigación (Barraza, 2021). Al trabajar con la totalidad de los estudiantes del sexto año de Educación General Básica y con la totalidad de los docentes responsables del nivel, se obtuvo un grupo suficiente para el análisis estadístico descriptivo de los datos. La participación de todos los docentes permitió recopilar información amplia sobre las estrategias metodológicas empleadas, las dificultades observadas en el aprendizaje y las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de los signos de puntuación, orientado a identificar tendencias, dificultades recurrentes y patrones relacionados con el uso de los signos de puntuación.

La elección del sexto año EGB se justifica por constituir una etapa clave en la consolidación de las habilidades lectoras y escritoras, en la cual el currículo nacional establece de manera explícita el dominio progresivo de los signos de puntuación como componente esencial del desarrollo de la competencia comunicativa.

3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis de la información se desarrolló a partir de un enfoque mixto, en concordancia con la naturaleza de los instrumentos aplicados. Para el test de gramática sobre el uso de los signos de puntuación, se realizó un tratamiento cuantitativo de los datos, mientras que las entrevistas se analizaron mediante procedimientos cualitativos.

Los resultados del cuestionario fueron procesados a través de un procedimiento de tabulación y sistematización de respuestas, organizando los datos en matrices que permitieron identificar frecuencias y porcentajes por ítem. Esta información facilitó el análisis del nivel de dominio que presentan los estudiantes de sexto año EGB al uso de los signos de puntuación abordados en el instrumento. Para el procesamiento de los datos se empleó un *software* de hoja de cálculo, lo que permitió una organización clara, ordenada y verificable de la información obtenida. La escala de valoración utilizada fue dicotómica y politómica, según el tipo de pregunta planteada, lo que permitió diferenciar aciertos, errores y niveles de desempeño.

Por su parte, la información recopilada mediante las entrevistas fue analizada desde un enfoque cualitativo, a través de la categorización temática de las respuestas. Las categorías se establecieron en función de los objetivos específicos de la investigación, considerando aspectos como estrategias docentes empleadas, dificultades percibidas en los estudiantes y valoración del proceso de enseñanza de los signos de puntuación. Este procedimiento permitió interpretar de manera sistemática las percepciones de estudiantes y docentes, complementando los resultados cuantitativos y aportando una visión integral del fenómeno estudiado.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

El estudio realizado en el sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera permitió conocer cómo los estudiantes comprenden y aplican los signos de puntuación al momento de escribir. A través de la revisión minuciosa de los cuestionarios cognitivos, las encuestas de opinión aplicadas a los estudiantes y las transcripciones de las entrevistas a los docentes, se obtuvieron los siguientes hallazgos institucionales.

4.1.1. Dimensión cognitiva y desempeño operativo en las pruebas escritas

Al evaluar los resultados de los estudiantes, se descubrió una contradicción muy importante para la investigación: los estudiantes conocen la teoría de los signos de puntuación, es decir saben para qué sirven cuando se les pregunta en un reactivo de opción múltiple con respuestas predeterminadas, sin embargo, al momento de escribir una carta real por su propia cuenta, no los utilizan o los colocan de forma equivocada. Esto demuestra que no es lo mismo memorizar la regla gramatical que saber usarla para dar sentido a un texto en la vida real.

Para evidenciar de manera clara y sintética el nivel de dominio conceptual alcanzado por la muestra total de 60 estudiantes en cada uno de los reactivos teóricos aplicados en el cuestionario de gramática, se estructura la Tabla 2.

Tabla 2. Nivel de dominio teórico de los signos de puntuación en los ítems del cuestionario

| Signo de puntuación evaluado | Respuestas correctas (f) | Respuestas correctas (%) | Respuestas incorrectas (f) | Respuestas incorrectas (%) |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Los signos de interrogación | 60 | 100,00 % | 0 | 0,00 % |
| La coma | 53 | 88,33 % | 7 | 11,67 % |
| Los dos puntos | 45 | 75,00 % | 15 | 25,00 % |
| El punto y coma | 38 | 63,33 % | 22 | 36,67 % |

Como se aprecia en la Tabla 2, los estudiantes demuestran un elevado manejo conceptual abstracto, logrando un 100 % de aciertos teóricos en el reconocimiento de los signos de interrogación, seguido por un 88,33 % en el caso de la coma y un 75,00 % en los dos puntos. Incluso en el signo de mayor complejidad abstracta, el punto y coma, más de la mitad del alumnado (63.33 %) logró identificar su definición formal dentro de las opciones predeterminadas del reactivo, lo que ratifica la presencia de un fuerte componente de aprendizaje memorístico normativo dentro del aula ordinaria.

Con la finalidad de analizar la transferencia práctica de dichos conceptos, se procedió a revisar la redacción libre de la carta manuscrita dirigida a Papá Noel, correspondiente a la pregunta 9 del instrumento. Los resultados de este desempeño operativo real se sintetizan estadísticamente en la Figura 1.

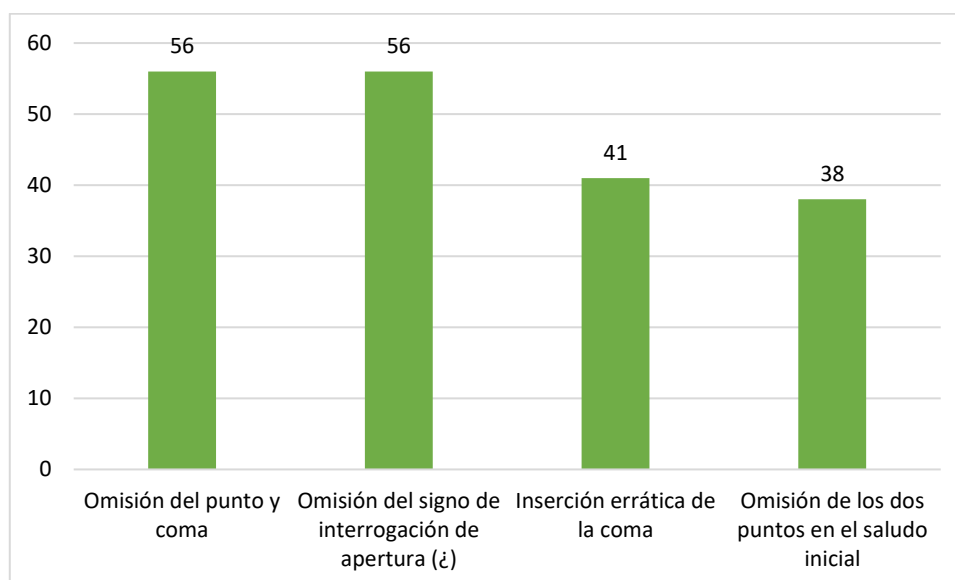


Figura 1. Frecuencia absoluta de errores detectados en la producción textual escrita (pregunta 9)

Al examinar la producción textual libre, se identificó un uso confuso e intuitivo de la coma en 41 estudiantes, lo que equivale al 68,33 % de la población evaluada. Los alumnos emplean este signo basándose en criterios puramente subjetivos de pausa respiratoria, es decir, cuando sienten que se les acaba el aire al leer, en lugar de seguir una estructura lógica o sintáctica. Esta práctica deriva en errores sintácticos graves donde la coma corta por completo el sentido de la frase, provocando la separación indebida del sujeto y sus características directas,

detectándose construcciones erróneas tales como "ciencias, naturales" o "balón, nuevo".

Asimismo, se evidenció una marcada falta de dos puntos en los saludos formales dentro del texto epistolar, anomalía que afectó a 38 estudiantes, representando el 63,33 % del grupo. Únicamente un porcentaje menor logró recordar que después de un vocativo o saludo inicial se debe incorporar esta pausa formal. La mayor parte de la clase avanzó directamente con el cuerpo del mensaje sin marcar la separación requerida, o en su defecto, colocó un punto final, rompiendo la estructura orgánica e institucional que caracteriza al formato de una carta.

Otro de los hallazgos de alto impacto operativo consiste en omitir el signo de interrogación de apertura, una tendencia crítica observada en 56 estudiantes, alcanzando el 93,33 % de la muestra total. Los alumnos exhiben una inclinación casi absoluta a redactar únicamente el signo de cierre al concluir sus enunciados interrogativos, o bien suelen dibujarlo de forma flotante o aislada en los márgenes de la hoja de trabajo. La única excepción registrada en todo el sexto año correspondió a una estudiante que consiguió estructurar de forma completa y correcta la grafía binaria al redactar la frase "¿Podré mejorar mi letra?".

Finalmente, la revisión determinó un abandono total del punto y coma, consolidándose como el problema más agudo de la dimensión cognitiva al registrarse la omisión en 56 estudiantes, representando el 93,33 % de la población estudiantil. El punto y coma carece de funcionalidad práctica en la mente y en la escritura de los alumnos. En lugar de emplearlo como un recurso cohesivo para distanciar o coordinar ideas largas y complejas, los estudiantes prefieren saturar el escrito con comas repetitivas o cambiar bruscamente de pensamiento mediante el uso de puntos directos, afectando severamente la cohesión del texto.

4.1.2. Dimensión afectivo-conductual y percepción de los estudiantes

Gracias a las encuestas dirigidas a conocer la opinión, emociones y actitudes de los estudiantes frente a la materia de lengua y literatura, se pudieron identificar factores afectivos y de atención muy claros.

El primer factor identificado se refiere a la conciencia del error y frustración, donde la totalidad de los 60 estudiantes evaluados manifestó estar plenamente consciente de sus limitaciones operativas al momento de redactar. Las frases que se repitieron de forma unánime en los instrumentos de recolección fueron "No sé

cuándo usar cada signo" y "Me cuesta mucho recordar las reglas". Esta tensión emocional y de inseguridad se evidenció de forma gráfica en sus cuadernillos, espacio en el cual varias alumnas incorporaron anotaciones informales manuscritas como "Porque a veces me equivoco", revelando temor hacia la sanción ortográfica tradicional impuesta por el docente.

Un segundo elemento descriptivo corresponde al aburrimiento y repliegue atencional, el cual devela que la metodología de enseñanza vigente no logra capturar el interés de la clase. De la muestra evaluada, un total de 34 estudiantes (56,67 %) confesó explícitamente que se distrae con facilidad durante las explicaciones magistrales del maestro, mientras que 19 de ellos (31,67 %) adoptan una postura netamente pasiva en el aula, caracterizada por escuchar la lección, pero no atreverse a participar debido a la falta de estímulos motivacionales o por timidez. Únicamente 7 alumnos (11,66 %) manifestaron mantener un rol activo en la dinámica del aula ordinaria, confirmando que las actividades pasivas relegan al estudiantado a una posición de meros receptores de información, mermando su concentración.

El último aspecto analizado dentro de esta dimensión demuestra una preferencia unánime por el aprendizaje lúdico. Al consultarles sobre las modalidades didácticas mediante las cuales desearían recibir sus clases de lenguaje, el 100 % de los 60 estudiantes que completaron el instrumento rechazó las explicaciones teóricas abstractas grabadas en la pizarra de forma tradicional. Para visualizar de manera estadística esta demanda metodológica estudiantil, se presenta la Figura 2.

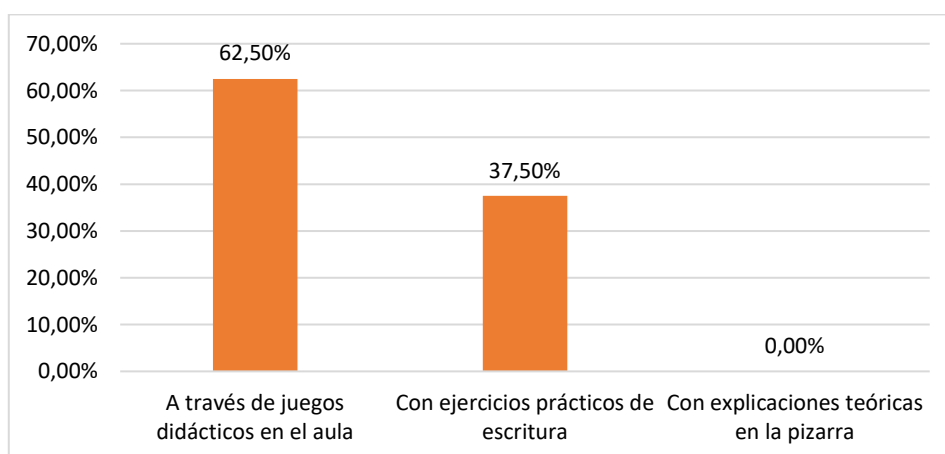


Figura 2. Distribución porcentual de las preferencias metodológicas de los estudiantes para el aprendizaje de la ortografía

Como se detalla en la Figura 2, el interés del aula se concentra de forma exclusiva en la implementación de metodologías activas y dinámicas. El 62,50 % de los estudiantes exige la incorporación sistemática de juegos didácticos dentro del aula ordinaria, mientras que el 37,50 % restante prefiere aprender la materia mediante el desarrollo de talleres prácticos de escritura. Estos indicadores estadísticos justifican plenamente la pertinencia y viabilidad de diseñar una propuesta pedagógica alternativa basada en la gamificación de corte analógico para este nivel.

4.1.3. Perspectiva docente y realidad tecnológico-institucional

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los profesores de sexto año permitieron comprender las causas de los problemas detectados en los estudiantes, revelando el contexto material y metodológico de la institución.

En primer lugar, se constató una convergencia absoluta en el diagnóstico pedagógico por parte de los tres profesionales entrevistados, quienes validaron plenamente las evidencias obtenidas en las pruebas cognitivas de los alumnos. Los docentes coinciden de forma unánime en que la coma y el punto y coma representan los nexos de mayor complejidad cognitiva para el alumnado. El Docente 3 especificó que el núcleo del conflicto reside en que los alumnos "no saben diferenciar hasta dónde termina una idea central y pasar a otra", factor explicativo que justifica por qué los escritos terminan careciendo de coherencia y claridad conceptual.

En segundo lugar, se determinó la persistencia de la práctica tradicional en el ejercicio docente cotidiano, predominando una enseñanza basada en la fijación mecánica y normativa. Las actividades principales descritas por los profesores se centran en la aplicación de dictados, copias dirigidas de textos extraídos del libro guía y el uso del esfero rojo para que los estudiantes encierren o resalten los signos en sus cuadernos de trabajo. Aunque el Docente 1 refirió el empleo de dinámicas cooperativas aisladas y el Docente 3 mencionó aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas enfocado en lecturas cotidianas, se comprobó que dichas acciones carecen de sistematicidad. Asimismo, se detectó una confusión conceptual en el Docente 2, quien asume y defiende el dictado tradicional como si fuese una estrategia de metodología activa y lectura comprensiva.

Finalmente, la investigación identificó la barrera de la brecha digital material como un factor de infraestructura determinante en la institución. Los tres docentes manifestaron la imposibilidad de incorporar recursos digitales interactivas o plataformas virtuales debido a la confluencia de la baja disponibilidad económica de las familias (estudiantes de bajos recursos sin internet ni computadoras en sus hogares) y el desabastecimiento tecnológico interno de la escuela (aulas ordinarias sin proyectores y redes de conectividad inexistentes). Esta realidad material limita forzosamente la práctica docente al uso exclusivo de recursos analógicos tradicionales, cuya distribución porcentual estimada se detalla en la Figura 3.

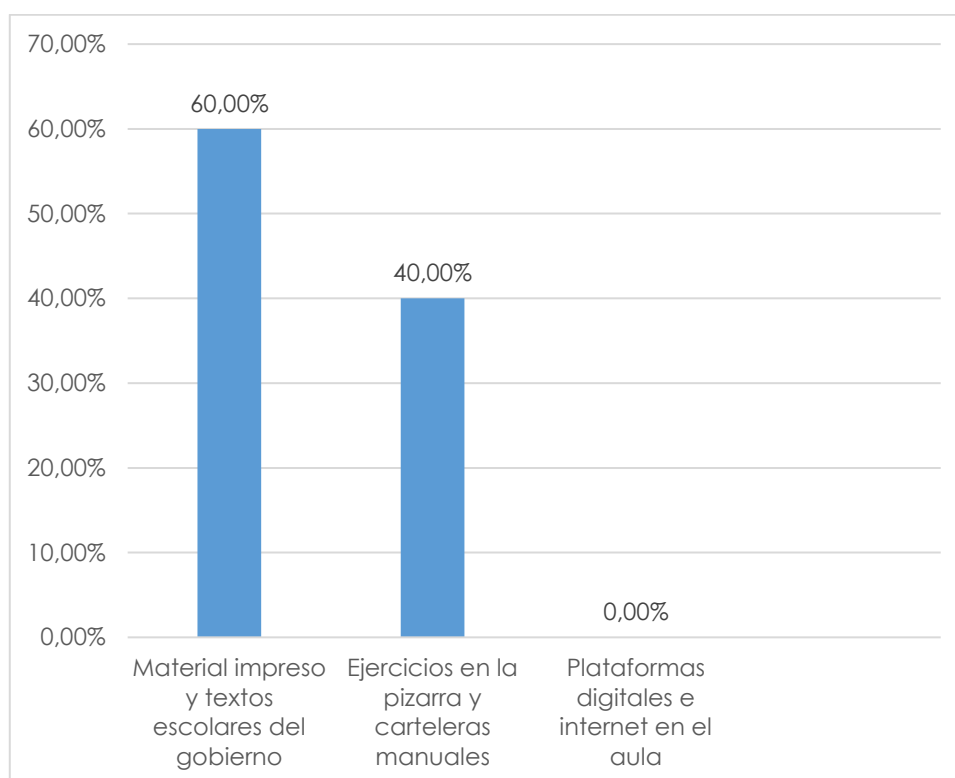


Figura 3. Distribución porcentual estimada de los recursos didácticos empleados en la praxis áulica habitual de sexto año

La Figura 3 pone en evidencia la dependencia absoluta de los recursos impresos y manuales en la institución. El 60 % del tiempo de la clase se sostiene mediante el uso de los textos escolares otorgados por el gobierno y fichas impresas, mientras que el 40 % restante se apoya en transcripciones directas en la pizarra y carteleras hechas a mano. El uso de plataformas digitales interactivas registra un 0 % debido a las limitaciones de infraestructura mencionadas, lo que demuestra

estadísticamente que cualquier propuesta de mejora pedagógica viable para este contexto debe estar diseñada bajo un formato analógico y de bajo costo.

4.2. DISCUSIÓN

Los datos empíricos recolectados sitúan el debate pedagógico en la necesidad urgente de transformar la enseñanza de la lengua en la Educación General Básica Media. El hallazgo principal de esta investigación reside en la profunda contradicción entre el conocimiento teórico de la regla ortográfica y la incapacidad para aplicarla en una carta libre. Esta situación descrita demuestra que los enfoques memorísticos y normativos implementados en el aula ordinaria resultan insuficientes para consolidar un aprendizaje real.

Al analizar los hallazgos del test cognitivo, se constató que mientras el 100 % de los estudiantes reconoció la definición teórica de los signos de interrogación, un alarmante 93.33 % omitió el signo de apertura al redactar de forma libre. Asimismo, el 63.33 % identificó conceptualmente el punto y coma, pero el 93.33 % demostró un abandono total del signo en el papel. Esta problemática coincide plenamente con lo planteado por Tomalá (2024) en su estudio en la provincia de Cotopaxi, quien identificó que el uso de métodos tradicionales, centrados en la repetición y la teoría gramatical, limita significativamente la comprensión y el empleo correcto de la puntuación, provocando notorias dificultades que afectan la coherencia, la claridad y la organización de los textos escritos. Reducir la enseñanza en la institución a la repetición de normas aisladas o al acto puramente visual de resaltar signos con tinta de esfero despoja a la escritura de su función pedagógica esencial, la cual, tal como sostienen Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo (2013), debe ser abordada de forma contextualizada para transformar los signos de puntuación en recursos funcionales que construyan el sentido real del texto.

Esta desarticulación operativa contradice directamente los principios del enfoque comunicativo-funcional que se aspira ejecutar en el sistema educativo ecuatoriano. A partir de los resultados cualitativos de las entrevistas a los docentes, se determinó que las estrategias de fijación mecánica, tales como los dictados y la copia dirigida, ocupan el 100 % de los recursos metodológicos habituales en la pizarra y el texto impreso. Los testimonios de los maestros que asumen el dictado tradicional y mecánico como si fuese una estrategia válida de comprensión justifican por qué los alumnos repiten de manera sistemática patrones de error

graves en la práctica, tales como el uso confuso e intuitivo de la coma por pausas respiratorias observado en el 68,33 % de las cartas de los estudiantes, o la separación indebida del sujeto y el predicado ("balón, nuevo"). Esta realidad concuerda con las conclusiones de Chicaiza Zambrano y Reyes Suárez (2025), quienes ratificaron que los métodos tradicionales no logran generar aprendizajes profundos ni duraderos, reforzando la postura de Solórzano Moreira (2022) sobre la necesidad de aplicar metodologías activas y recursos didácticos creativos que permitan a los estudiantes desarrollar una actitud más reflexiva y crítica frente a su propio proceso de escritura en lugar de depender de la fijación mecánica.

Por otra parte, los datos derivados de la encuesta de percepción estudiantil revelan una dimensión afectivo-conductual caracterizada por la frustración y el desinterés, donde el 56,67 % de los estudiantes confiesa distraerse habitualmente y un 31,67 % adopta una postura pasiva por temor a la sanción ortográfica del esfero rojo. Frente a esta realidad, la respuesta pedagógica de la escuela no puede limitarse a la simple aplicación de notas bajas o a la colocación de marcas correctivas en los cuadernos. Para revertir esto, autores como Alcoser Villalobos (2022) demuestran que la implementación de estrategias participativas y motivadoras contribuye significativamente a mejorar el desempeño en la escritura, fomentando la reflexión sobre los propios procesos mediante la autoevaluación. En este sentido, la intervención didáctica debe orientarse hacia lo propuesto por Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo (2013) y Tomalá y Moreira-Chóez (2024): promover la autonomía y la comprensión funcional de los signos de puntuación como herramientas esenciales de comunicación dentro de situaciones reales de producción escrita, logrando que el estudiante asimile que la omisión de un signo altera la intención original de su mensaje ante el receptor.

Finalmente, las serias limitaciones de infraestructura tecnológica y la brecha digital reportadas por los tres docentes —quienes confirmaron un 0 % de acceso a plataformas virtuales o conectividad interna en las aulas ordinarias— no deben interpretarse bajo ningún concepto como una barrera insalvable para la innovación pedagógica. Los resultados de las encuestas estudiantiles reflejaron una tendencia absoluta y categórica: el 100 % de los alumnos rechaza la clase magistral abstracta y prefiere aprender mediante juegos didácticos (62,50 %) y talleres prácticos (37,50 %), abriendo una excelente oportunidad para la gamificación analógica. Como bien demuestran los estudios de Imaicela Vega et

al. (2024) y Cedeño García (2022), la integración de actividades lúdicas dentro del proceso de enseñanza incrementa notablemente el interés, estimula la participación activa y consolida aprendizajes significativos sin depender de la tecnología, ya que el impacto positivo radica en el dinamismo y el disfrute de la actividad.

Transformar el espacio de la clase habitual de sexto año mediante desafíos en papel, misiones de escritura cooperativa en parejas y sistemas analógicos de puntajes lúdicos se alinea perfectamente con los hallazgos de Rosero Bonilla (2024) y Arízaga (2025), quienes comprueban que el uso de recursos gamificados y estrategias por puntos favorece la motivación estudiantil, disminuye la apatía y potencia la aplicación práctica de los contenidos lingüísticos. De este modo, al articular la gamificación y las metodologías activas directamente con el contexto material de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, el error ortográfico deja de ser una marca punitiva de color rojo realizada de forma vertical por el maestro para transformarse en un objeto de análisis constructivo y en un reto grupal de aprendizaje, devolviendo a los estudiantes un rol plenamente activo, autónomo y protagónico en el desarrollo de sus propias habilidades de escritura.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

- En la Unidad Educativa Alejandro R. Mera predomina un modelo de enseñanza tradicional para los signos de puntuación. Las actividades regulares en el aula se concentran en la copia de textos, el dictado formal y el realce visual de los signos mediante tintas de esfero, dejando de lado el uso de enfoques comunicativos, participativos y funcionales que ayuden a los estudiantes a aplicar la teoría en redacciones propias.
- El nivel de escritura real de los estudiantes de sexto año muestra una marcada separación respecto a su conocimiento teórico. Los estudiantes presentan severas dificultades para organizar frases largas mediante el uso del punto y coma, alteran el orden lógico de las oraciones colocando comas de forma equivocada y omiten de forma casi generalizada el signo de interrogación de apertura debido a la influencia de los hábitos de comunicación digital actuales.
- Aunque la falta de proyectores, conectividad a internet en las aulas y recursos económicos en los hogares impide la aplicación de herramientas interactivas virtuales, la dimensión afectiva de los estudiantes devela una alta motivación y deseo hacia el juego didáctico y el trabajo en parejas. Esto fundamenta la necesidad de diseñar una propuesta pedagógica basada en la gamificación analógica para capturar su atención y dar sentido práctico a la ortografía.
- La propuesta metodológica estructurada mediante seis micro planificaciones curriculares analógicas y cooperativas demuestra que es plenamente viable articular las exigencias normativas del Currículo Nacional con entornos escolares de conectividad nula. El diseño lúdico basado en el "Pasaporte del Escritor Experto", las "Estaciones de Puntuación" y los talleres de correspondencia auténtica convierte el error ortográfico en

un desafío colectivo, promoviendo la autonomía escritora de los estudiantes sin generar costos económicos.

5.2. RECOMENDACIONES

- Reconfigurar la planificación didáctica del área de Lengua y Literatura para el sexto año de Educación General Básica, sustituyendo las actividades de copia mecánica por talleres de escritura creativa basados en el enfoque comunicativo-funcional. Es indispensable guiar a los estudiantes en la redacción de textos de su propio interés, promoviendo la revisión autónoma y compartida como camino para corregir los errores de puntuación.
- Implementar la propuesta pedagógica derivada de esta investigación, la cual articula el juego analógico (sin requerimiento de internet) y el aprendizaje cooperativo en parejas. Se sugiere incorporar guías de retos lúdicos, estaciones de problemas ortográficos basados en la vida diaria y sistemas de recompensas simbólicas adaptadas a la edad escolar, estimulando la motivación y disminuyendo la distracción en el aula.
- Desarrollar jornadas de capacitación interna y círculos de estudio entre los docentes de la institución para compartir estrategias sobre metodologías activas aplicadas a entornos con recursos tecnológicos limitados. Esto permitirá a los profesores diversificar sus herramientas de enseñanza, optimizar el uso del pizarrón y crear materiales interactivos de bajo costo que transformen el error ortográfico en una oportunidad de debate constructivo.
- Ejecutar de manera sistemática y progresiva las seis estrategias gamificadas analógicas propuestas en el Capítulo V durante los períodos dedicados al bloque de Escritura del sexto año. Se recomienda a las autoridades institucionales brindar el apoyo logístico para la exposición colectiva final ("La Feria del Texto Situado"), institucionalizando estos espacios de validación social del aprendizaje para elevar la autoestima lingüística y el rendimiento ortográfico general de los estudiantes.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcoser Villalobos, A. D. (2022). *Estrategias para mejorar la ortografía en la expresión escrita en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Chimborazo. Repositorio Digital Unach. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8836/1/UNACH-EC-FCEHT-PLL-0009-2022.pdf>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Elproyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- Arízaga, P. (2025). *Gamificación por puntos un aporte para mejorar el aprendizaje en lengua y literatura* [Archivo PDF]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/30546/1/UPS-CT012116.pdf>
- Baque-Reyes, G. R., & Portilla-Faican, G. I. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barragán, C. R., Castro, L. M., & Mendoza, M. A. (2023). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la escritura en la educación general básica subnivel medio. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 1102-1118. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2341>
- Barraza, A. (Coord.). (2021). *Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. Un abordaje didáctico*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Nodales.pdf>
- Becerra-García, E. B., Fernández-Lara, A. I., & Pérez-Zamora, R. P. (2024). Estrategias para la evaluación formativa en el área de lengua y literatura para estudiantes de bachillerato. *RICEd: Revista de Investigación en*

Ciencias de la Educación. 1(2), 12-27. <https://doi.org/10.53877/riced1.2-17>

Bonifaz Gutiérrez, B. B., Crespo Paucar, M. E., Pulig Lema, M. P., Asencio García, M. A., Chávez Vega, M. R., & Anzules Bohórquez, E. A. (2025). Gamificación en el aula: estrategias digitales y analógicas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(5), 30-40. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19583

Cabezas Vila, M. E., Carrión Cerna, C. E., Cerezo Segovia, B. A., & Solís García, M. E. (2025). Dificultades en la escritura en la asignatura de lengua y literatura en los estudiantes de educación media. *Ciencia Digital*, 9(3.1), 85-102. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i3.1.3400>

Cabrera Ruiz, E. G., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Aprendizaje colaborativo aplicado en la enseñanza de la lengua y literatura: potenciando la participación y el desarrollo de competencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3266-3282. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6408

Cadime, I., Freitas, T., Martín-Aragoneses, M. T., & Ribeiro, I. (2024). Does reading fluency mediate the relationship between cognitive-linguistic skills and reading comprehension? A study in European Portuguese. *Cognitive Development*, 71, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101490>

Cain, K., & Oakhill, J. (2021). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Routledge. <https://www.routledge.com/Reading-Comprehension-Difficulties-Processes-and-Intervention/Cornoldi-Oakhill/p/book/9781138984615>

Caiza Bosmediano, G. J. (2025). *Métodos de enseñanza de escritura para mejorar las dificultades ortográficas* [Tesis de maestría]. Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Repositorio UPEC. <https://repositorio.upec.edu.ec/server/api/core/bitstreams/44c6538d-04d1-4182-9498-b816165852ef/content>

Callupe, L., & Matías, J. (2022). *Los signos de puntuación y la escritura-lectura en alumnos de primer grado de educación secundaria de la institución educativa Mariscal Miller-Vicco-Pasco-2020* [Tesis de grado]. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Scribd.

- <https://es.scribd.com/document/678295200/Callupe-y-Matias-2022-Los-signos-de-puntuacion-y-la-escritura-lectura-en-alumnos-de-primer-grado>
- Camargo Cuéllar, M., & Marion Montoya, M. (2024). El constructivismo en el aula: entre el discurso pedagógico y la práctica. *Ducere. Revista de Investigación Educativa*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.49>
- Casasola, W. (2020). El papel de la didáctica en la enseñanza de la gramática normativa y la ortografía práctica. *Revista Educación*, 44(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37123>
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.
- Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911-13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409
- Cedeño García, D. A. (2022). *Estrategia didáctica basada en el juego para fortalecer la ortografía en los estudiantes de educación básica media de la escuela Abogado Jaime Roldós Aguilera* [Tesis de maestría]. Universidad Estatal del Sur de Manabí. <https://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/5080>
- Chicaiza Zambrano, X. N., & Reyes Suárez, A. R. (2025). *La gamificación como estrategia didáctica en el desarrollo de la lectoescritura* [Tesis de grado]. Universidad de Guayaquil. Repositorio Institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/be7c2e55-5415-4347-824c-a6bcf1902c08/content>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Contreras Niño, L. Á., González Montesinos, M., & Urías Luzanilla, E. (2009). Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 518-531. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903011>
- De la Peña, G. (2021). *Ortografía de la puntuación* [Monografía de grado]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Repositorio Institucional UNE.

<https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/ea2eabbb-42f7-48e1-89a2-8df26120a2ce>

- Espinoza-Freire, E. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales mediante el método deductivo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención*, 2(2), 34-41. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v2i2.50>
- Figueras Bates, C. (2015). Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (4), 135-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4883910>
- Figueras Bates, C. (2020). La puntuación y el significado del texto. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons, & A. K. Ahern (Coords.), *Pragmática* (pp. 303-322). Universitat de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/1d11ac9a-58be-41fc-b83b-d2b3f99c7917/content>
- Fitria, T. N. (2023). The impact of gamification on students' motivation: A Systematic Literature Review. *LingTera*, 9(2), 47-61. <https://doi.org/10.21831/lt.v9i2.56616>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Frutos Ruiz, R. D., Pazmiño Navarrete, A. K., Caiza Yupangui, A. M., & Casa Tumbaco, V. E. (2025). Gamificación y aprendizaje lúdico: estrategias innovadoras para potenciar las competencias lingüísticas en educación general básica y secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 11(4), 165-181. <https://doi.org/10.23857/dc.v11i4.4551>
- Guellouz, H. (2023). El punto sobre la puntuación. *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 3(1), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8974183>
- Gutiérrez Rivero, A., Romero Oliva, M. F., & Heredia Ponce, H. (2022). Transposición didáctica de la gramática y formación inicial de maestros. *Revista Fuentes*, 24(3), 297-311. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.21094>
- Guzmán Salcedo, M. A., Arguello Pozo, M. M., Maya Guapucal, C. G., Poveda Reira, J. P., & Robayo Andrade, D. A. (2025). Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(2), 1603-1615. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.613>

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Imaicela Vega, I. J., Guanulema Marín, G. R., & Martínez Isaac, R. (2024). Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica. *Sinergia Académica*, 8(E1), 549–577. <https://doi.org/10.51736/za0vbn43>
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-84). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993166>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011 (Ecuador). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Li, Y., Chen, D., & Deng, X. (2024). The impact of digital educational games on student's motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment. *PloS ONE*, 19(1), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294350>
- Manzano, M., Ibarra, M., & Bravo, N. (2019). Evaluación de las competencias de lectura y escritura como potencial del desarrollo del pensamiento reflexivo y creativo. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 90-99. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/225>
- Martín, A., & González, N. (2025). Construcción del discurso: análisis del dominio sintáctico y de la puntuación en estudiantes de secundaria. *Lengua y Habla*, (30), 88-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10470398>
- Martínez Rueda, G. N. (2024). *La gamificación en el aprendizaje de la Lengua y Literatura* [Tesis de maestría]. Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Repositorio Institucional UPEC. <https://repositorio.upec.edu.ec/items/fd2f6934-1d89-4a22-acc4-456c387661ca/full>

- Martínez, V. L. (2013). *Paradigmas de investigación: Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Universidad de Sonora. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mendoza Palacios, R. (2000). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones* [Archivo PDF]. Instituto Nacional de Salud Pública. https://www.insp.mx/resources/images/stories/Centros/nucleo/docs/dip_lsp/investigacion.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo-media/>
- Ministerio de Educación. (2020). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación General Básica Subnivel Medio*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-EGB-Media.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales. Educación General Básica Subnivel Elemental*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Curriculo-priorizado-con-énfasis-en-CC-CM-CD-CS_Elemental.pdf
- Miranda, P., & Medina, R. (2020). Estrategia metodológica para la enseñanza de estudios sociales en el cuarto grado de básica basada en la animación interactiva. *Revista Encuentros*, 18(1), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7289230>
- Mogro Lalangui, J. F. (2024). *Estrategias didácticas lúdicas y la participación activa del estudiante en el desarrollo del PEA de Ciencias Naturales. Año lectivo 2023-2024* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Loja. Repositorio Digital Universidad Nacional de Loja. <https://dspace.unl.edu.ec/items/af0a0e6e-37e2-4eca-9d12-649ff4b2561a>

- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Muminova, A. (2021). Lingüística cognitiva y constructivismo: un análisis comparativo. *Religación*, 6(27), 258-265. <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27.782>
- Navia Delgado, E. V. (2023). Enfoques de enseñanza de la escritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6623-6645. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8249
- Ospina, S. (2024). Los signos de puntuación, una propuesta didáctica para su enseñanza. *Investigación y Postgrado*, 39(1), 71-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9625509>
- Pachay Lucas, G. M. (2025). Estrategias Pedagógicas Inclusivas en Entornos con Limitada Conectividad: Experiencias Innovadoras. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3273-3305. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.569>
- Palacios, F., Gómez, M., & Espejo, R. (2021). Coherencia, concordancia y cohesión en la enseñanza de la escritura. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 105-115. <https://ruc.udc.es/entities/publication/79836819-bece-4ee6-963b-edb82348c38c>
- Palmett, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos. Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/650/6503406006/6503406006.pdf>
- Piaget, J. (1977). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Editorial Crítica.
- Prieto, B. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de Contabilidad*, 18(46), 56-82. <https://doi.org/10.11144/javeriana.cc18-46.umdi>
- Ramírez-Montoya, M., & Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 65, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rasheed, A., Masood, T., & Masood, Q. (2025). Cognitive and affective factors in second language acquisition: a comparative study of ESL learners in

- multilingual contexts. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(4), 532-546. <https://doi.org/10.59075/e6ksrf36>
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 137-148. <https://revistaliberabit.edu.pe/index.php/Liberabit/article/view/56/55>
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). Registro Oficial Suplemento 254 de 22 de febrero de 2023 (Ecuador). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/reglamento-LOEI-2023.pdf>
- Rodríguez Muñoz, F., & Ridaó Rodrigo, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de Filología*, 48(1), 147-169. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032013000100007
- Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation. *Human Development*, 57(2-3), 1-18. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Romero Encalada, M. E., Santillán Álvarez, J. E., Valencia Micolta, L. J., Encalada Jaramillo, F. M., Aguirre Peralta, S. M., & Rivas Estupiñán, A. T. (2025). El enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje: una revisión de su aplicación en educación primaria. *South Florida Journal of Development*, 6(8), 1-17. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n8-005>
- Roselló Verdeguer, J. (2012). *101 ejercicios para aprender a puntuar (según las nuevas normas de la RAE)*. Universitat de València. https://www.uv.es/normas/2012/ANEJOS/Libro%20Rosello_2012.pdf
- Rosero Bonilla, I. M. (2024). *La gamificación como estrategia didáctica para el tratamiento de la ortografía en los estudiantes de octavo año de educación general básica de la Unidad Educativa Salesiana María Auxiliadora* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/d49928c9-e653-4913-9ce6-a5fbbcf7da3e>
- Rubio Tomalá, J. I., & Moreira-Choez, J. S. (2024). La enseñanza de signos de puntuación y su influencia en la escritura de los estudiantes de educación

- básica. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(5), 54-69. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i5.276>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(E1), 127-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Sampayo Falcón, A. (2021). Coevaluación y su aplicación en las aulas educativas. *Ciencia y Filosofía*, 5(5), 2-16. <https://doi.org/10.38128/cienciayfilosofa.v5i5.32>
- Sani Canchigña, M. C. (2024). *Gamificación como herramienta efectiva para mejorar la lectoescritura* [Archivo PDF]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/27150/1/UPS-CT011251.pdf>
- Silva Varela, B. A., Bahamonde Duarte, D. L. F., Guerrero Zambrano, M. F., & Ricaurte Ulloa, P. D. (2025). Estrategia gamificadora para el mejoramiento del rendimiento académico en signos de puntuación para estudiantes con escolaridad inconclusa. *Revista Social Fronteriza*, 5(4), 1-23. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(4\)800](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)800)
- Solórzano Moreira, Z. N. (2022). *Estrategia didáctica para contribuir al aprendizaje de la ortografía en estudiantes* [Tesis de maestría]. Universidad Estatal del Sur de Manabí. Repositorio Digital Unesum. <https://repositorio.unesum.edu.ec/bitstream/53000/3961/1/EMPASTAR%20TESIS%20APROBADA%20ZOILA%20SOL%c3%93RZANO.pdf>
- Tejero González, J. M. (Ed.). (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Universidad de Castilla-La Mancha. https://books.google.com.ec/books?id=7O0uEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Troia, G. (2014). *Evidence-Based Practices for Writing Instruction*. CEEDAR Center. https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf
- Valle Taiman, A. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp->

content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

VIII. ANEXOS

Anexo 1. Actas de Sustentación del Plan de Trabajo de Integración Curricular

|  | | UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI | |  | |
|--|---|---|--|---|--|
| FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA | | | | | |
| ACTA DE LA SUSTENTACIÓN DEL PLAN DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR | | | | | |
| ESTUDIANTE: | | REINA BRAVO KAREN DANIELA | | CÉDULA DE IDENTIDAD: 0401768122 | |
| NIVEL/PARALELO: | | SÉPTIMO | | PERIODO ACADÉMICO: 2025B | |
| EXPERTO 1: | | DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE | | EXPERTO 2: EDISON DUVAN ÁVALOS FLOREZ | |
| EXPERTO 3: | | EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES | | | |
| TEMA DEL TIC: | | Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Alejandra R. Mera de la ciudad de Tulcán | | | |
| No. | CATEGORÍA | Evaluación cuantitativa | OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES | | |
| 1 | TEMA | 1,50 | | | |
| 2 | PROBLEMA | 1,35 | | | |
| 3 | OBJETIVOS | 1,35 | | | |
| 4 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | 0,83 | | | |
| 5 | METODOLOGÍA | 0,68 | Recomendamos que se considere la posibilidad de trabajar con toda la población (60 estudiantes) para la aplicación de las entrevistas estructuradas. | | |
| 6 | EXPOSICIÓN | 0,68 | | | |
| 7 | FORMATO, ORGANIZACIÓN Y CALIDAD DE LA INFORMACIÓN | 2,60 | Revisar y aplicar normas APA en las referencias, pues persisten los errores de estructura. | | |

Obteniendo una nota de: **8,98** Por lo tanto, **APRUEBA** ; debiendo el o los estudiantes acatar el siguiente artículo:

Art. 25 De las etapas para aprobación del Plan del TIC. - Literal d) De ser aprobado el Plan con observaciones el estudiante tendrá el término de 15 días para acoger las observaciones del grupo de expertos y presentar el documento reformulado al Coordinador de la UIC.

Para constancia del presente, firman en la ciudad de Tulcán el **martes, 18 de noviembre de 2025**


 MSC. DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE
 EXPERTO 1:


 PHD EDISON DUVAN ÁVALOS FLOREZ
 EXPERTO 2:


 MSC. EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES
 EXPERTO 3:



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA
RÚBRICA



DE SUSTENTACIÓN DEL PLAN DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

| | | | | | | | |
|---|-----|---|---|----------------------|----------|--|--|
| ESTUDIANTE: | | REYLA BRAVO KARELI DANIELA | | CÉDULA DE IDENTIDAD: | | 0401768122 | |
| PERIODO ACADÉMICO: | | 2025B | NIVEL/PARALELO: | | SÉPTIMO | FECHA: | |
| EXPERTO 1: | | MSC. DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE | | 0401929732 | | EXPERTO 2: | |
| EXPERTO 3: | | MSC. EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES | | 1707873053 | | PHD EDISON DUVAN ÁVALOS FL. 0402036180 | |
| TEMA DEL TIC: | | Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán | | | | | |
| <small>Art. 25 De las etapas para aprobación del Plan del TIC. - Literal d) El Coordinador de la TIC, organiza el cronograma para que los estudiantes presenten de manera oral al grupo de expertos de la carrera, el plan previamente elaborado, para su sustentación.</small> | | | | | | | |
| SUSTENTACIÓN ORAL DEFENSA | No. | CATEGORÍA | CRITERIO ÓPTIMO DE EVALUACIÓN | EXPERTO1 | EXPERTO2 | EXPERTO3 | |
| | 1 | TEMA | Es acorde con el perfil de egreso, identifica las variables | 10,00 | 10,00 | 10,00 | |
| | 2 | PROBLEMA | Se expone el planteamiento, formulación y justificación | 9,00 | 9,00 | 9,00 | |
| | 3 | OBJETIVOS | Los objetivos son expuestos como sistémicos para alcanzar el objetivo general, las preguntas de investigación aportan a entender lo que se quiere investigar y son coherentes con los objetivos | 9,00 | 9,00 | 9,00 | |
| | 4 | FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA | Es un marco de referencia para interpretar los resultados de la investigación | 9,00 | 8,00 | 8,00 | |
| | 5 | METODOLOGÍA | Se muestra sistematicidad y lógica entre la operacionalización de variables y la hipótesis o idea a defender | 9,00 | 9,00 | 9,00 | |
| | 6 | EXPOSICIÓN | El uso del tiempo, dominio del tema, vocalización, lenguaje técnico, claridad en la explicación | 9,00 | 9,00 | 9,00 | |
| | | | | 6,38 | | | |
| DOCUMENTO ESCRITO | 7 | FORMATO, ORGANIZACIÓN Y CALIDAD DE LA INFORMACIÓN | El formato, la organización de contenidos, redacción, uso de gramática y ortografía, aplicación de normas de citas y referencias cumple con el formato de la UPEC | 8,00 | 9,00 | 9,00 | |

2,60

Nota: 8,98

Art. 25 De las etapas para aprobación del Plan del TIC. - Literal d) De ser aprobado el Plan con observaciones el estudiante tendrá el término de 15 días para acoger las observaciones del grupo de expertos y presentar el documento reformulado al Coordinador de la TIC.

Art. 25 De las etapas para aprobación del Plan del TIC. - Literal f) El estudiante en el caso de no aprobar el plan del TIC, podrá volver a presentar el plan en el término de 15 días posteriores, para lo que el Coordinador de la TIC programará el calendario correspondiente.

MSC. DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE
 EXPERTO 1

PHD EDISON DUVAN ÁVALOS FLOREZ
 EXPERTO 2

MSC. EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES
 EXPERTO 3



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Informe cuali-cuantitativo de aprobación del Plan del Trabajo de Integración Curricular

| | |
|----------------------|---|
| Estudiante: | REINA BRAVO KAREN DANIELA |
| Nivel/paralelo: | 7.º AM |
| Cédula de Identidad: | 0401768122 |
| Período académico: | 2025B |
| EXPERTO 1 | MSC. DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE |
| EXPERTO 2 | PH. D. EDISON DUVÁN ÁVALOS FLOREZ |
| EXPERTO 3 | MSC. EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES |
| Fecha: | 2 de diciembre de 2025 |
| Tema del TIC | Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán |

De acuerdo a lo que establece el Art. 25, del Reglamento de la Unidad de Integración Curricular, Titulación e Incorporación de la UPEC: El estudiante tendrá el término de 15 días a partir de la fecha de sustentación para presentar el Plan del Trabajo de Integración Curricular reformulado al coordinador de la UIC, para ser revisado y aprobado por el equipo de expertos

| Nº | Temas Tratados | Cuantitativo | | | Cualitativo |
|------------|---|--------------|-------|-------|-------------|
| | | EXP 1 | EXP 2 | EXP 3 | |
| 1 | Tema | 1,50 | 1,50 | 1,50 | excelente |
| 2 | Problema | 1,50 | 1,50 | 1,50 | excelente |
| 3 | Objetivos | 1,50 | 1,50 | 1,50 | excelente |
| 4 | Fundamentación teórica | 1,50 | 1,50 | 1,50 | excelente |
| 5 | Metodología | 1,25 | 1,25 | 1,25 | regular |
| 6 | Formato, organización y calidad de la información | 1,25 | 1,25 | 1,25 | excelente |
| 7 | Redacción, estilo y ortografía | 1,00 | 1,00 | 1,00 | excelente |
| NOTA FINAL | | 9,50 | | | excelente |

Resolución: El estudiante, REINA BRAVO KAREN DANIELA, con número de cédula 0401768122, cumple con las observaciones y sugerencias, por tal motivo, certificamos que el plan de investigación está APROBADO como excelente. Razón por la cual el estudiante esta APTO para continuar con el proceso de la Unidad de Integración Curricular.

Sin otro particular.

Atentamente,



MSC. DIANA CARIDAD RUIZ ONOFRE
EXPERTO 1



PH. D. EDISON DUVÁN ÁVALOS FLOREZ
EXPERTO 2



MSC. EDWIN FRANCISCO MEZA VILLARES
EXPERTO 3

Anexo 2. Certificado del abstract por parte del Centro de Idiomas



UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI FOREIGN AND
NATIVE LANGUAGES CENTER

| ABSTRACT- EVALUATION SHEET | | | | |
|--|--|---|--|---|
| NAMES: Reina Bravo Karen Daniela | | | | |
| DATE: Wednesday, June the 17th of 2026 | | | | |
| Topic: "Didactic Strategies for Teaching Punctuation Marks to Sixth-Grade Students of Basic Education at Alejandro Herrera Elementary School in the City of Tulcán" | | | | |
| MARKS AWARDED | | QUANTITATIVE AND QUALITATIVE | | |
| VOCABULARY AND WORD USE | Use new learnt vocabulary and precise words related to the topic | Use a little new vocabulary and some appropriate words related to the topic | Use basic vocabulary and simplistic words related to the topic | Limited vocabulary and inadequate words related to the topic |
| | EXCELLENT: 2 <input type="checkbox"/> | GOOD: 1,5 <input checked="" type="checkbox"/> | AVERAGE: 1 <input type="checkbox"/> | LIMITED: 0,5 <input type="checkbox"/> |
| WRITING COHESION | Clear and logical progression of ideas and supporting paragraphs. | Adequate progression of ideas and supporting paragraphs. | Some progression of ideas and supporting paragraphs. | Inadequate ideas and supporting paragraphs. |
| De | EXCELLENT: 2 <input checked="" type="checkbox"/> | GOOD: 1,5 <input type="checkbox"/> | AVERAGE: 1 <input type="checkbox"/> | LIMITED: 0,5 <input type="checkbox"/> |
| ARGUMENT | The message has been communicated very well and identify the type of text | The message has been communicated appropriately and identify the type of text | Some of the message has been communicated and the type of text is little confusing | The message hasn't been communicated and the type of text is inadequate |
| | EXCELLENT: 2 <input checked="" type="checkbox"/> | GOOD: 1,5 <input type="checkbox"/> | AVERAGE: 1 <input type="checkbox"/> | LIMITED: 0,5 <input type="checkbox"/> |
| CREATIVITY | Outstanding flow of ideas and events | Good flow of ideas and events | Average flow of ideas and events | Poor flow of ideas and events |
| | EXCELLENT: 2 <input type="checkbox"/> | GOOD: 1,5 <input type="checkbox"/> | AVERAGE: 1 <input type="checkbox"/> | LIMITED: 0,5 <input type="checkbox"/> |
| SCIENTIFIC SUSTAINABILITY | Reasonable, specific and supportable opinion or thesis statement | Minor errors when supporting the thesis statement | Some errors when supporting the thesis statement | Lots of errors when supporting the thesis statement |
| | EXCELLENT: 2 <input checked="" type="checkbox"/> | GOOD: 1,5 <input type="checkbox"/> | AVERAGE: 1 <input type="checkbox"/> | LIMITED: 0,5 <input type="checkbox"/> |
| TOTAL/AVERAGE | 9 - 10: EXCELLENT 7 - 8,9: GOOD 5 - 6,9: AVERAGE 0 - 4,9: LIMITED | TOTAL 9 | | |



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL
CARCHI- FOREIGN AND NATIVE LANGUAGES
CENTER**

**Informe sobre el Abstract de Artículo Científico
o Investigación.**

Autores: Reina Bravo Karen Daniela

Fecha de recepción del abstract: Jueves, 11 de junio de 2026

Fecha de entrega del informe: Miércoles, 17 de junio de 2026

El presente informe validará la traducción del idioma español al inglés si alcanza un porcentaje de: 9 – 10 Excelente.

Si la traducción no está dentro de los parámetros de 9 – 10, el autor deberá realizar las observaciones presentadas en el ABSTRACT, para su posterior presentación y aprobación.

Observaciones:

Tras evaluar el resumen presentado, se concluye que la traducción al inglés es adecuada y fiel al contenido. De acuerdo con la rúbrica aplicada para su valoración, se le asigna una calificación de 9, por lo que el trabajo queda aprobado.

Atentamente



MA. Martha Viveros
RESPONSABLE CIDEN

Anexo 3. Validación de instrumentos por parte de expertos

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS: TEST DE GRAMÁTICA

Estimado profesional, usted ha sido elegido para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

| | 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable | |
|----------------------|-------------------|-------------------|------------|--------------|------------------|---|
| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Validez de contenido | | | | X | | Sugiero que se debe eliminar las preguntas 1, 3, 5, 7, 9 y 11 ya que las preguntas que la preceden miden el mismo conocimiento que se solicita en ellas y de una manera práctica, e |

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



| | | | | | | |
|---|--------------------------|--|------------------------------|----|---|---|
| | | | | | | inclusive pueden obtener mejores resultados |
| Validez de criterio metodológico | | | | X | | Por metodología considero se debe priorizar a lo práctico ya que es dirigido a niños, incluso se debería pensar en si solo esos signos de puntuación se quieren valorar... |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | | x | | |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | | | x | |
| Subtotal: | | | | 12 | 5 | |
| Total: | | | | | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | | No válido: reformular | | | |
| | De 12 a 14 puntos | | No válido: modificar | | | |
| | De 15 a 17 puntos | | Válido: mejorar | | | x |
| | De 18 a 20 puntos | | Válido: aplicar | | | |

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS:
ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES**

Estimado profesional, usted ha sido elegido para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



| | 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable | | |
|---|-------------------|-------------------|------------|--------------|------------------|--|--|
| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Validez de contenido | | | | x | | Considero que el contenido es bueno, pero al ser dirigido a niños las preguntas no deberían ser abiertas sino con escalas. | |
| Validez de criterio metodológico | | | | x | | | Al ser preguntas abiertas en los niños, se debería tomar en cuenta la forma de tabulación de estos resultados. |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | | | x | | |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | | | x | | |
| Subtotal: | | | | 8 | 10 | | |
| Total: | | | | | | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | | | | | No válido: reformular | |
| | De 12 a 14 puntos | | | | | No válido: modificar | |
| | De 15 a 17 puntos | | | | | Válido: mejorar | |
| | De 18 a 20 puntos | | | | | Válido: aplicar | x |

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS:
ENTREVISTA PARA DOCENTES**

Estimado profesional, usted ha sido elegido para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

| | 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable | |
|---|--------------------------|--------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------------|---|
| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Validez de contenido | | | | | x | |
| Validez de criterio metodológico | | | | x | | Tomar en cuenta la forma de tabular, Atlas Ti, por ejemplo |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | | | x | |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | | | x | |
| Subtotal: | | | | 4 | 15 | |
| Total: | | | | | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | | | No válido: reformular | | |
| | De 12 a 14 puntos | | | No válido: modificar | | |
| | De 15 a 17 puntos | | | Válido: mejorar | | |
| | De 18 a 20 puntos | | | Válido: aplicar | | X |



Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



Identificación de la persona validadora

| | |
|--|--|
| Nombres y apellidos | Jairo Ricardo Chávez Rosero |
| Filiación y cargo que desempeña | Universidad Politécnica Estatal del Carchi Profesor Agregado 3 Tiempo Completo |
| Grado académico superior | Magíster en Pedagogía de la Lengua y la Literatura |
| Correo electrónico | jairo.chavez@upec.edu.ec |
| Celular | 0984526859 |
| Fecha de la validación | 10 de marzo de 2026 |
| Firma |  Firmado digitalmente por: JAIRO RICARDO CHAVEZ ROSERO Validar digitalmente con FIRMADO |

**VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS:
TEST DE GRAMÁTICA**

Estimada profesional, usted ha sido elegida para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

| | | | | |
|------------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable |
|------------------------------|------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|

| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS |
|----------------------|------------|---|---|----------|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Validez de contenido | | | | X | | El cuestionario aborda adecuadamente los contenidos relacionados con los signos de puntuación; sin embargo, no cubre todas las dimensiones de la variable dependiente (motivación, atención y participación). |

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| | | | | | Sugerencia: Ampliar el contenido del instrumento o complementar con otros instrumentos que permitan evaluar dimensiones actitudinales y conductuales, garantizando así una mayor representatividad del constructo. |
| Validez de criterio metodológico | | | X | | El tipo de instrumento es pertinente para evaluar conocimientos gramaticales, pero no es suficiente para medir toda la variable planteada, lo que genera una limitación metodológica importante. Sugerencia: Incorporar instrumentos complementarios (como cuestionarios tipo Likert o fichas de observación) o redefinir la variable dependiente para ajustarla al tipo de instrumento utilizado. |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | X | | Las preguntas son claras, cerradas y con única respuesta, lo que favorece la objetividad. Algunos distractores son evidentes, lo que puede afectar la precisión de la medición. Sugerencia: Mejorar la calidad de los distractores, haciéndolos más homogéneos y plausibles, de modo que exijan un mayor nivel de análisis por parte del estudiante. |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | X | | Responden al objetivo de evaluar el uso de signos de puntuación, pero no permiten identificar motivación, atención ni participación, que forman parte de la variable dependiente. Sugerencia: Alinear completamente el instrumento con los objetivos de investigación, ya sea ampliando los ítems para incluir dimensiones actitudinales o ajustando los objetivos y variables a lo que efectivamente mide el cuestionario. El cuestionario aporta, pero no es suficiente para cumplir todos los objetivos. Permite conocer el nivel de dominio en signos de puntuación |



Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



| | | | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|----------|----------|------------------------------------|
| | | | | | Identifica dificultades cognitivas |
| Subtotal: | | | 6 | 8 | |
| Total: | 14 | | | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | No válido: reformular | | | |
| | De 12 a 14 puntos | No válido: modificar | | | |
| | De 15 a 17 puntos | Válido: mejorar | | | |
| | De 18 a 20 puntos | Válido: aplicar | | | |

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS: ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

Estimada profesional, usted ha sido elegida para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable |
|--------------------------|--------------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|

| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS |
|---|------------|---|---|-----------|----------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Validez de contenido | | | | X | | La entrevista aborda aspectos clave: Conocimiento de signos (pregunta 1), Dificultades (pregunta 2), Percepción del aprendizaje (pregunta 3), Relación con estrategias docentes (pregunta 4), Motivación (pregunta 5) y Propuestas de mejora (pregunta 6). Hay buena cobertura del fenómeno. Sin embargo, no se profundiza en atención ni participación de forma explícita. Sugerencia: Incluir preguntas como: ¿Te distraes durante las actividades? ¿Participas activamente en clase? |
| Validez de criterio metodológico | | | | X | | La entrevista es adecuada porque permite explorar percepciones (motivación, dificultades), complementa el test de gramática (triangulación). La debilidad radica en que se declara como "estructurada", pero incluye preguntas abiertas → en realidad es semiestructurada Sugerencia: cambiar denominación a: "Entrevista semiestructurada" |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | | X | | Las preguntas son claras, comprensibles para el nivel, o inducen respuestas. La debilidad es que algunas preguntas son muy generales por ejemplo "¿Te resulta fácil o difícil?" Sugerencia: precisar más: ¿Qué parte es difícil? y ¿En qué situaciones? |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | | X | | Excelente alineación con el objetivo específico 2: dificultades, motivación, percepción del aprendizaje y con el objetivo específico 3: propuestas de mejora. Además aporta insumos directos para diseñar estrategias innovadoras. |
| Subtotal: | | | | 12 | 5 | |

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



| | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|--|
| Total: | 17 | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | No válido: reformular | |
| | De 12 a 14 puntos | No válido: modificar | |
| | De 15 a 17 puntos | Válido: mejorar | |
| | De 18 a 20 puntos | Válido: aplicar | |

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS: ENTREVISTA PARA DOCENTES

Estimada profesional, usted ha sido elegida para participar en el proceso de evaluación del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y, en consecuencia, obtener información adecuada y de calidad, criterio requerido para la investigación. A continuación, le presentamos la lista de cotejo. Sírvase analizar el instrumento de investigación que responde al tema: *Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán*, sobre la base de su criterio y experiencia profesional, a fin de validar el

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador



Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



POLITÉCNICA
DEL CARCHI

EDUCAMOS PARA TRANSFORMAR EL MUNDO

presente instrumento para su aplicación. Para cada criterio, se debe considerar la siguiente escala y también puede realizar observaciones mediante la inserción de comentarios, mediante la opción proporcionada por Microsoft Word.

| | 1: Nada aceptable | 2: Poco aceptable | 3: Regular | 4: Aceptable | 5: Muy aceptable | |
|---|-------------------|-------------------|------------|--------------|------------------|--|
| CRITERIO DE VALIDEZ | PUNTUACIÓN | | | | | OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Validez de contenido | | | | | X | El instrumento cubre de manera muy completa las dimensiones de la variable independiente: metodologías activas, interacción didáctica, recursos didácticos y dificultades de aprendizaje. El contenido está totalmente alineado con la operacionalización. |
| Validez de criterio metodológico | | | | | X | Excelente elección metodológica porque la entrevista semiestructurada permite profundizar en prácticas docentes, obtener información rica y contextual y explorar estrategias reales. Complementa perfectamente el Test y la entrevista a estudiantes, lo que denota alta coherencia metodológica y favorece triangulación |
| Validez de intención y objetividad de medición y/o de observación | | | | X | | Las preguntas son claras, no inducen respuestas y permiten argumentación. Sin embargo, algunas preguntas pueden ser muy amplias, por ejemplo: "¿Qué estrategias utiliza...?", "¿Qué tipo de actividades desarrolla...?", lo que puede generar respuestas muy generales. Falta de profundidad si no se repregunta. Sugerencia: incluir subpreguntas o prompts, por ejemplo: ¿Con qué frecuencia?, ¿Puede dar un ejemplo concreto? |
| Las preguntas responden a los objetivos de investigación | | | | | X | Este instrumento es CLAVE en tu investigación porque cumple directamente al Objetivo específico 1, 2 y 3 |

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador




Universidad Politécnica
Estatal del Carchi



| | | | | | |
|--|-------------------|------------------------------|----------|-----------|---|
| | | | | | Es el instrumento más fuerte para cumplir los objetivos |
| Subtotal: | | | 4 | 15 | |
| Total: | 19 | | | | |
| DICTAMEN (Coloque una X donde corresponda) | De 4 a 11 puntos | No válido: reformular | | | |
| | De 12 a 14 puntos | No válido: modificar | | | |
| | De 15 a 17 puntos | Válido: mejorar | | | |
| | De 18 a 20 puntos | Válido: aplicar | | | |

Identificación de la persona validadora

| | |
|--|---|
| Nombres y apellidos | Antonieta Alexandra López Ortega |
| Filiación y cargo que desempeña | Universidad Politécnica Estatal del Carchi Profesora ocasional |
| Grado académico superior | Magíster en Educación |
| Correo electrónico | alexandra.lopez@upec.edu.ec |
| Celular | 0992122100 |
| Fecha de la validación | 17 de marzo de 2026 |
| Firma |  |

Calle Antisana y Av. Universitaria
Telf: (06) 2980837 - 2984435
info@upec.edu.ec
www.upec.edu.ec
Tulcán - Ecuador

Anexo 4. Instrumentos aplicados a estudiantes y docentes

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Dirigido a: Estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera

Tiempo estimado: 30 minutos

Tipo de instrumento: Cuestionario de selección múltiple (una sola respuesta correcta)

Propósito: Identificar el nivel de dominio y las principales dificultades en el uso correcto de los signos de puntuación.

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información académica relacionada con el uso de los signos de puntuación. Las respuestas serán utilizadas únicamente con fines investigativos y educativos, por parte de la estudiante aplicadora. En este sentido, cabe aclarar que su profesor/a no tendrá acceso a los cuestionarios ni a los puntajes obtenidos a nivel individual o grupal.

La información proporcionada será tratada de manera confidencial y anónima, por lo que se solicita responder con sinceridad. La participación es voluntaria.

Lee atentamente cada pregunta y selecciona la opción correcta.

1. ¿Cuál es la función principal del punto en un texto escrito?

- a) Separar elementos dentro de una oración
- b) Indicar el cierre de una oración o idea completa
- c) Introducir una explicación o consecuencia
- d) Expresar emoción o énfasis

2. La coma se utiliza principalmente para:

- a) Finalizar un párrafo
- b) Separar ideas que no se relacionan
- c) Separar elementos de una enumeración
- d) Indicar una pregunta

3. ¿Cuál es la función de los signos de interrogación (¿?)?

- a) Indicar una emoción
- b) Cerrar una idea
- c) Introducir una enumeración
- d) Señalar una pregunta

- 4. Los signos de exclamación (!) se utilizan para:**
- a) Hacer preguntas
 - b) Expresar emociones o énfasis
 - c) Separar oraciones
 - d) Introducir ejemplos
- 5. Los dos puntos (:) se usan principalmente para:**
- a) Finalizar una oración
 - b) Introducir una enumeración o explicación
 - c) Indicar sorpresa
 - d) Separar palabras
- 6. Las comillas se utilizan para:**
- a) Separar oraciones
 - b) Resaltar títulos de libros
 - c) Reproducir palabras textuales o dar énfasis
 - d) Indicar una pregunta
- 7. ¿Qué ocurre cuando no se utilizan correctamente los signos de puntuación?**
- a) El texto se vuelve más largo
 - b) Se mejora la escritura
 - c) Se dificulta la comprensión del mensaje
 - d) No ocurre nada
- 8. ¿Por qué es importante usar correctamente los signos de puntuación al escribir?**
- a) Para que el texto sea más largo
 - b) Para cumplir una norma sin importancia
 - c) Para organizar ideas y comunicar mejor el mensaje
 - d) Para memorizar reglas

9. Lee el siguiente texto y coloca correctamente los signos de puntuación que faltan (punto, coma, dos puntos, comillas, signos de interrogación y exclamación).

Querido Papá Noel
Este año quiero contarte algo muy importante
En la escuela aprendí muchas cosas nuevas por ejemplo matemáticas ciencias naturales y lengua
Mi profesora siempre dice La lectura es la puerta del conocimiento
Yo me esfuerzo cada día aunque a veces me pregunto Podré mejorar mi letra
También he ayudado a mis padres en casa ordenando mi habitación limpiando el patio y cuidando a mi hermano pequeño
Me gustaría pedirte tres regalos un libro de aventuras un balón nuevo y una bicicleta roja
Por favor no te olvides de mí
Gracias por escucharme

GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES

Dirigida a: Estudiantes de sexto año de EGB

Tipo: Entrevista estructurada

Propósito: Conocer percepciones, dificultades y motivación en el aprendizaje de los signos de puntuación.

La presente entrevista tiene como propósito conocer la experiencia del estudiante en el aprendizaje de los signos de puntuación durante las clases de Lengua y Literatura.

Las respuestas serán registradas únicamente con fines académicos, manteniendo la confidencialidad de la información. La participación es voluntaria y el estudiante puede omitir cualquier pregunta si así lo desea, sin que ello tenga consecuencias en su proceso educativo.

1. ¿Qué signos de puntuación conoces y cuáles usas con más frecuencia cuando escribes?

- Punto (.)
- Coma (,)
- Punto y coma (;)
- Dos puntos (:)
- Signos de interrogación (¿?)
- Signos de exclamación (!)
- Comillas (" ")
- Paréntesis ()
- Guion (-)
- Otros: _____

2. ¿Qué dificultades tienes al usar los signos de puntuación en tus textos?

- No sé cuándo usar cada signo
- Confundo el uso de la coma y el punto
- Me cuesta organizar las ideas en oraciones
- Uso pocos signos de puntuación
- Uso demasiados signos de puntuación
- No tengo dificultades
- Otros: _____

3. ¿Qué aspectos te resultan fáciles de aprender sobre los signos de puntuación? ¿Por qué?

- Identificar los signos básicos (punto, coma)
- Reconocer su función en el texto
- Aplicarlos en oraciones simples

- Aprender mediante ejemplos
 - No considero que haya aspectos fáciles
- ¿Por

qué?

4. ¿Qué aspectos te resultan difíciles de aprender sobre los signos de puntuación? ¿Por qué?

- Uso correcto de la coma en oraciones complejas
- Diferenciar entre punto y coma y dos puntos
- Aplicar signos en textos largos
- Comprender las reglas gramaticales
- Recordar cuándo usar cada signo
- Ninguno

¿Por

qué?

5. ¿Las actividades que realizas en clase te ayudan a entender para qué sirven los signos de puntuación?

- Nunca
- Rara vez
- A veces
- Casi siempre
- Siempre

6. ¿Te sientes motivado cuando trabajas ejercicios de escritura en clase? ¿Por qué?

- Nada motivado
- Poco motivado
- Medianamente motivado
- Motivado
- Muy motivado

¿Por

qué?

7. ¿Qué tipo de actividades te gustaría que el docente utilice para aprender mejor los signos de puntuación?

- Juegos didácticos
- Ejercicios prácticos de escritura
- Uso de tecnología (aplicaciones o plataformas)
- Lectura y análisis de textos
- Trabajo en grupo
- Videos explicativos
- Talleres interactivos
- Otros: _____

8. ¿En qué medida sueles distraerte durante las actividades de enseñanza-aprendizaje de los signos de puntuación?

- Nunca me distraigo
- Rara vez me distraigo
- A veces me distraigo
- Frecuentemente me distraigo
- Siempre me distraigo

9. ¿De qué manera participas en clase cuando se abordan los signos de puntuación?

- Participo activamente (respondo y hago preguntas)
- Participo cuando el docente me lo solicita
- Escucho con atención, pero no participo mucho
- Participo ocasionalmente
- Me distraigo o no presto atención
- No participo de ninguna manera

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Dirigida a: Docentes de sexto año de Educación General Básica

Tipo: Entrevista semiestructurada

Propósito: Identificar estrategias pedagógicas, dificultades observadas y criterios metodológicos.

La presente entrevista tiene como finalidad recoger información sobre las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de los signos de puntuación.

La información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines investigativos, garantizando la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes. La participación es voluntaria y las respuestas no serán empleadas para evaluaciones institucionales ni personales.

1. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar los signos de puntuación en sexto año? ¿Con qué frecuencia las usa?
2. ¿Qué signos considera que presentan mayor dificultad para los estudiantes?
3. ¿Qué errores frecuentes observa en la escritura de los estudiantes?
4. ¿Cómo influyen estas dificultades en la comprensión y producción de textos?
5. ¿Implementa metodologías activas en la enseñanza de los signos de puntuación (por ejemplo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, gamificación u otras estrategias participativas)? ¿De qué manera?
6. ¿Qué tipo de actividades desarrolla en el aula para reforzar el aprendizaje de los signos de puntuación?
7. ¿Utiliza recursos analógicos (material impreso, fichas, carteles, cuadernos de trabajo) o digitales (plataformas educativas, presentaciones multimedia, aplicaciones interactivas)? ¿Cuáles y con qué resultados?
8. Desde su experiencia, ¿qué elementos deberían incorporarse para mejorar la atención, motivación y participación del alumnado?

Anexo 5. Consentimiento informado

ANEXO: Consentimiento Informado

Tulcán, 22 de abril de 2026


**Lourdes Del Hierro
Presente. –**

Yo, Karen Daniela Reina Bravo, con C.I. N.º 0401768122, estudiante de la Carrera de Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, me dirijo a usted, distinguida docente de sexto año de Educación Básica, para solicitar muy comedidamente su colaboración en la realización del trabajo de investigación titulado:

“Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán”, el cual será presentado como trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica, de la **Universidad Politécnica Estatal del Carchi**.

Esta investigación tiene como objetivo: diseñar estrategias didácticas innovadoras para mejorar el uso de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán.

Por favor, si usted acepta colaborar en esta investigación, suministre la siguiente información:

| Nivel Educativo | Nombre de la docente | C.I. del docente | Acepta colaborar en la investigación | | Firma del docente |
|-----------------|----------------------|------------------|--|-----------------------------|---|
| Sexto año | Lourdes Del Hierro | 0400880241 | <input checked="" type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No |  |

Agradeciendo toda su colaboración.

Atentamente,



Daniela Reina
Estudiante de la Carrera de Educación Básica
UPEC

ANEXO: Consentimiento informado

Tulcán, 22 de abril de 2026

**Yuli Rosero
Presente. –**

Yo, Karen Daniela Reina Bravo, con C.I. N.º 0401768122, estudiante de la Carrera de Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, me dirijo a usted, distinguida docente de sexto año de Educación Básica, para solicitar muy comedidamente su colaboración en la realización del trabajo de investigación titulado:

“Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán”, el cual será presentado como trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica, de la **Universidad Politécnica Estatal del Carchi**.

Esta investigación tiene como objetivo: diseñar estrategias didácticas innovadoras para mejorar el uso de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán.

Por favor, si usted acepta colaborar en esta investigación, suministre la siguiente información:

| Nivel Educativo | Nombre de la docente | C.I. del docente | Acepta colaborar en la investigación | | Firma del docente |
|-----------------|----------------------|------------------|--|-----------------------------|--------------------|
| Sexto año | Yuli Rosero | 0400918876 | <input checked="" type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> No | <u>Yuli Rosero</u> |

Agradeciendo toda su colaboración.

Atentamente,

Daniela Reina

Daniela Reina

Estudiante de la Carrera de Educación Básica

UPEC

ANEXO: Consentimiento Informado

Tulcán, 22 de abril de 2026

Silvia Cárdenas


Presente. –

Yo, Karen Daniela Reina Bravo, con C.I. N.º 0401768122, estudiante de la Carrera de Educación Básica, de la Universidad Politécnica Estatal del Carchi, me dirijo a usted, distinguida docente de sexto año de Educación Básica, para solicitar muy comedidamente su colaboración en la realización del trabajo de investigación titulado:

“Estrategias didácticas en la enseñanza de los signos de puntuación, para los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán”, el cual será presentado como trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación Básica, de la **Universidad Politécnica Estatal del Carchi**.

Esta investigación tiene como objetivo: diseñar estrategias didácticas innovadoras para mejorar el uso de los signos de puntuación en estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán.

Por favor, si usted acepta colaborar en esta investigación, suministre la siguiente información:

| Nivel Educativo | Nombre de la docente | C.I. del docente | Acepta colaborar en la investigación | | Firma del docente |
|-----------------|----------------------|------------------|--------------------------------------|----|---|
| Sexto año | Silvia Cárdenas | 0401768122 | Si | No |  |

Agradeciendo toda su colaboración.

Atentamente,



Daniela Reina

Estudiante de la Carrera de Educación Básica

UPEC

Anexo 6. Propuesta

Propuesta de estrategias didácticas gamificadas analógicas para el dominio de los signos de puntuación.

Introducción

La escritura correcta y estructurada es un componente esencial en la formación integral de los estudiantes de sexto año de Educación General Básica, subnivel Medio. En este proceso, los docentes cumplen un rol fundamental como mediadores, guiando al alumnado para que conciba los signos de puntuación no como reglas aisladas de memorización, sino como herramientas esenciales para otorgar sentido y claridad a sus ideas. En este sentido y en consideración de los resultados obtenidos sobre el déficit en la producción escrita libre entre los principales actores educativos, es importante analizar su impacto en el desarrollo estudiantil. Cuando los alumnos aprovechan y manejan de forma correcta la puntuación, obtienen beneficios que se reflejan de manera directa en sus habilidades comunicativas, académicas y de expresión personal.

En el siguiente apartado, se presenta la justificación de una propuesta que destaca la importancia de las estrategias didácticas basadas en la gamificación analógica y su contribución al aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, se establecen los objetivos de la propuesta. Finalmente, se desarrolla una serie de seis planificaciones de clase en formato de matrices curriculares oficiales, que incorporan estas estrategias activas dentro de la materia de Lengua y Literatura para el nivel mencionado. Para ello, se tomará como referencia el currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales del Ministerio de Educación y el diagnóstico material de la institución, garantizando así una aplicación fundamentada, económica y de alta viabilidad.

Justificación

El fomento del uso correcto de los signos de puntuación en el aula es un pilar fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico, la coherencia textual y la composición escrita en los estudiantes de Educación General Básica Media. El dominio operativo de la coma, los dos puntos, los signos interrogativos y el punto y coma mejora notablemente el rendimiento académico y asegura que los mensajes del alumnado sean interpretados con precisión por cualquier receptor.

Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana de la institución, la enseñanza de la puntuación suele limitarse a la copia y el dictado mecánico, sin integrarse de manera dinámica en la planificación curricular, lo que restringe el desarrollo de habilidades escritoras duraderas.

El uso consciente de las pausas y entonaciones escritas incrementa el sentido de logro, la confianza, la autonomía y la auto focalización en los estudiantes al momento de plasmar sus ideas en un papel. Además, previene la frustración y el temor ante la sanción ortográfica tradicional del esfero rojo, promoviendo la seguridad personal al redactar. Estos aspectos son esenciales para el desarrollo lingüístico y la autoexpresión del estudiantado, contribuyendo directamente a una comunicación escolar eficaz (Real Academia Española [RAE], 2010).

A decir de Arízaga (2025), para superar la brecha existente entre el conocimiento puramente teórico y la aplicación práctica, es fundamental que los docentes actúen como mediadores dinámicos empleando metodologías activas. La aplicación de estrategias didácticas innovadoras basadas en la gamificación analógica (juegos de mesa en papel, misiones grupales por puntos y desafíos físicos) ha demostrado ser altamente efectiva para fijar la estructura gramatical en estudiantes de educación básica sin generar aburrimiento. Estas dinámicas, al centrarse en la participación del estudiante, facilitan la asimilación del error como un objeto de análisis constructivo dentro del aula ordinaria.

En este mismo orden de ideas, (2024) destaca la necesidad de utilizar recursos tangibles y lúdicos para capturar la atención del grupo y estimular el trabajo cooperativo, garantizando la adquisición de un aprendizaje con sentido funcional. Adicionalmente, Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo (2013) apuntan que los signos de puntuación deben ser abordados de forma contextualizada para transformarse en recursos útiles que construyan el significado real de las oraciones. Al integrar estas experiencias prácticas, se promueve una actitud positiva hacia la materia y se eleva la calidad de las producciones textuales libres del alumnado.

Por esta razón, se plantea una propuesta basada en seis planificaciones de clase, diseñadas específicamente para consolidar el dominio de los signos de puntuación en los 60 estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera, de la ciudad de Tulcán. Estas planificaciones incluyen estrategias de bajo costo que responden a la brecha digital absoluta diagnosticada en la institución, tales como talleres de escritura situados, rotación

por estaciones analógicas de juego y teatro de la prosodia oral. Según Alcoser Villalobos (2022), la incorporación de actividades prácticas de producción y la reflexión compartida sobre el texto permiten corregir las omisiones críticas en la redacción e incentivar la motivación intrínseca en entornos de recursos limitados. Este material de apoyo se fundamenta en el enfoque constructivista y socio constructivista del aprendizaje, que promueve la participación activa del estudiante en la edificación de sus competencias (Vygotsky, 1978). Al permitir que los alumnos corrijan oraciones problemáticas en equipos y utilicen incentivos lúdicos analógicos, se fomenta una experiencia pedagógica significativa. Asimismo, responde directamente a las directrices del currículo priorizado del Ministerio de Educación, el cual enfatiza el desarrollo de macro destrezas lingüísticas. Al implementar estas seis planificaciones, se espera generar un impacto positivo que reemplace el aprendizaje memorístico por una verdadera habilidad escritora transferible a la vida cotidiana.

Objetivo general

Fomentar el uso correcto y la aplicación práctica de los signos de puntuación en los estudiantes de sexto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Alejandro R. Mera de la ciudad de Tulcán, a través de estrategias didácticas innovadoras plasmadas en micro planificaciones curriculares analógicas y cooperativas.

Objetivos específicos

- Identificar los nexos y signos de mayor complejidad operativa (coma, punto y coma) reportados en el diagnóstico institucional para orientar las misiones de juego.
- Indagar en torno a mecánicas de gamificación analógica y recursos lúdicos de bajo costo para hacer accesible el aprendizaje ortográfico a la totalidad del grupo estudiantil.
- Elaborar micro planificaciones curriculares) enfocadas en la producción de textos reales que favorezcan el dominio de las reglas de puntuación en el subnivel Medio.

Estrategia 1: El pasaporte del escritor experto

Objetivo: Estimular la motivación intrínseca y el registro del progreso individual y grupal mediante la acumulación de insignias ortográficas físicas, potenciando la atención hacia las normas de puntuación.

Importancia: Es importante porque sitúa a los estudiantes en un rol activo de expedición lingüística, donde se sienten involucradas en cada paso de la clase. De igual manera, aporta beneficios directos para evitar la frustración, fomenta la autorregulación ortográfica y desarrolla la confianza mutua mediante la revisión en parejas de oraciones cotidianas.

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|--|--|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | <p>El pasaporte del escritor experto</p> <p>Inicio (5 minutos):</p> <p>El docente presenta el proyecto al aula y entrega de manera física a cada estudiante una libreta de papel bond que simula ser su "Pasaporte del Escritor". Se explican las reglas: cada misión completada sin omitir los signos ganará un sello manual.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):</p> <p>Los estudiantes se organizan en los grupos cooperativos del curso. El docente plantea retos cortos en la pizarra. Los alumnos escriben enunciados cuidando de no cometer errores frecuentes (como la omisión de signos de apertura ¿o comas intuitivas).</p> <p>Cierre (10 minutos):</p> | <p>Libretas impresas de papel bond miniatura.</p> <p>Sellos de caucho manuales o pegatinas de estrellas.</p> <p>Marcadores de colores.</p> <p>Pizarra del aula.</p> <p>Enunciados guía de práctica diaria.</p> | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | Se realiza la revisión directa en parejas. Los equipos que logran corregir o evitar las faltas ortográficas reciben el sello físico de "Misión Cumplida" en su pasaporte, motivando la autoevaluación grupal. | | |
|--|--|--|---|--|--|

BIBLIOGRAFÍA

Arízaga, P. (2025). *Gamificación por puntos un aporte para mejorar el aprendizaje en lengua y literatura* [Archivo PDF]. Repositorio Institucional UPS. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/30546/1/UPS-CT012116.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio* [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf

Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

Estrategia 2: Cazadores de signos perdidos

Objetivo: Identificar el uso contextual de la coma sintáctica y de los dos puntos mediante la exploración guiada de textos auténticos, potenciando la capacidad de corrección autónoma.

Importancia: Es importante porque promueve el rol investigador de los estudiantes en lugar de la recepción pasiva de reglas. Aporta beneficios directos en la discriminación visual de los componentes de la oración, ayudando a erradicar el uso errático de la coma por pausas respiratorias intuitivas y consolidando la estructura del saludo formal.

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|--|---|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | Cazadores de signos perdidos Inicio (5 minutos): El docente organiza el aula en los grupos habituales y les asigna el rol de "Detectives Lingüísticos". Se entrega a cada equipo misiones impresas con fragmentos de textos reales a los que se les han retirado intencionalmente los signos básicos. Desarrollo (30 minutos): Los estudiantes examinan los textos donde se han omitido los dos puntos en saludos formales (" <i>Estimado Director</i> ") o se han colocado comas erráticas que separan de manera incorrecta el sujeto del predicado (" <i>Los niños, corren</i> "). El equipo debate de manera conjunta y dibuja con marcador los signos ausentes. | Fichas de lectura con textos modificados. Lupas didácticas hechas de cartulina. Marcadores de colores. Papelógrafos. Fragmentos de cartas y narraciones cortas. | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>Cada grupo expone su texto corregido en la pizarra. Un estudiante lee el fragmento en voz alta respetando la nueva puntuación colocada, explicando por qué el signo le devolvió la coherencia original a la lectura.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Ministerio de Educación. (2016). <i>Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio</i> [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf</p> <p>Rodríguez Muñoz, F., y Rídao Rodrigo, S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. <i>Boletín de Filología</i>, 48(1), 147-169. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032013000100007</p> | | | | | |

Estrategia 3: Estaciones de puntuación en parejas

Objetivo: Resolver desafíos ortográficos específicos enfocados en el punto y coma y el signo de interrogación de apertura a través de la rotación física por bases de trabajo cooperativo.

Importancia: Es importante porque dinamiza la interacción en el aula ordinaria aprovechando los recursos analógicos disponibles. Ayuda a solucionar de manera focalizada el error más crítico detectado en el diagnóstico (la omisión del punto y coma), promoviendo la coevaluación y el diálogo horizontal entre pares sin depender de tecnologías interactivas.

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|---|--|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | <p>Estaciones de puntuación en parejas</p> <p>Inicio (5 minutos):</p> <p>A partir del espacio del aula ordinaria, el docente distribuye tres zonas fijas de juego: la <i>Estación de la Coma</i>, la <i>Estación de los Signos Binarios</i> y la <i>Estación del Punto y Coma</i>. Se explica la regla de rotación obligatoria cada 15 minutos en parejas.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):</p> <p>En la base del <i>Punto y Coma</i>, la pareja recibe tarjetas con proposiciones independientes que guardan relación temática; deben colocar una ficha móvil con el signo (;) para unir las de forma lógica. En la base de <i>Signos Binarios</i>, deben completar oraciones insertando el signo de apertura (¿).</p> | <p>Carteles indicadores para las estaciones.</p> <p>Tarjetas físicas de desafíos ortográficos.</p> <p>Fichas móviles de signos en cartulina.</p> <p>Silbato analógico para marcar los tiempos.</p> <p>Buzón de respuestas de cartón.</p> | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| | | | <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>Cada pareja deposita sus tarjetas resueltas en el buzón central del aula. El docente extrae al azar algunas muestras para realizar una coevaluación directa en la pizarra, aclarando las dudas sintácticas comunes del grupo.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Imaicela Vega, I. J., Guanulema Marín, G. R., y Martínez Isaac, R. (2024). Metodologías activas para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del cuarto año de la Educación General Básica. <i>Sinergia Académica</i>, 8(E1), 549-577. https://doi.org/10.51736/za0vbn43</p> <p>Ministerio de Educación. (2016). <i>Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio</i> [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf</p> | | | | | |

Estrategia 4: El taller de las cartas auténticas

Objetivo: Producir composiciones escritas manuscritas de formato epistolar aplicando de manera autónoma las normas de puntuación e integrando las correcciones de pares.

Importancia: Es importante porque conecta la destreza de escritura con situaciones de comunicación real y significativa del entorno de los estudiantes. Brinda beneficios directos en la estructuración de textos largos, obligando al uso reflexivo de los dos puntos de cortesía y del punto y coma para jerarquizar argumentos dentro del cuerpo de la carta.

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|--|---|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | <p>El taller de las cartas auténticas</p> <p>Inicio (5 minutos):</p> <p>El docente plantea un reto significativo: redactar una carta manuscrita dirigida a las autoridades de la institución o a un familiar. Se recuerdan los elementos del texto epistolar y el uso de los signos para guiar al lector.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):</p> <p>Los estudiantes redactan de forma autónoma su carta en hojas ministro. Se exige la aplicación obligatoria de los elementos trabajados: dos puntos tras el saludo inicial, signos bilaterales (¿ ?) para formular dudas y punto y coma para separar enunciados complejos.</p> | <p>Hojas de papel ministro.</p> <p>Sobres de correspondencia.</p> <p>Caja de cartón simulando buzón.</p> <p>Esferos y lápices.</p> <p>Guía física conceptual de formatos de cartas.</p> | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>Las cartas se colocan dentro de sobres de papel y se depositan en el buzón físico del curso. Se extraen algunas muestras al azar para realizar un análisis compartido del error ortográfico en la pizarra, reescribiendo de manera correcta los fragmentos confusos.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Alcoser Villalobos, A. D. (2022). <i>Estrategias para mejorar la ortografía en la expresión escrita en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Liceo Policial de la ciudad de Riobamba</i> [Tesis de grado, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital Unach. http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8836/1/UNACH-EC-FCEHT-PLL-0009-2022.pdf</p> <p>Ministerio de Educación. (2016). <i>Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio</i> [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf</p> | | | | | |

Estrategia 5: El teatro de las pausas y la entonación

Objetivo: Internalizar la función discursiva, estructural y prosódica de los signos de interrogación y de la coma a través de la representación dramática y la lectura en voz alta.

Importancia: Es importante porque vincula la oralidad y la modulación de la voz directamente con los signos gráficos de la escritura. Permite que los estudiantes comprendan de forma lúdica y física que los signos de puntuación determinan la melodía del discurso hablado, disminuyendo el error común de omitir el signo de apertura (¿).

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|--|--|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | <p>El teatro de las pausas y la entonación</p> <p>Inicio (5 minutos):</p> <p>El docente explica que los signos son las "partituras" que le indican a la voz cuándo frenar o entonar. Se distribuyen guiones teatrales de diálogos infantiles cortos impresos a cada equipo cooperativo.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):</p> <p>Los estudiantes ensayan la lectura dramatizada asignando personajes. Al leer, deben exagerar rítmicamente las marcas: elevar el tono de voz desde el inicio de la frase ante el signo (¿), realizar pausas breves frente a comas y pausas más marcadas ante el punto y coma (;).</p> | <p>Guiones impresos de diálogos teatrales cortos.</p> <p>Antifaces didácticos de cartulina.</p> <p>Hojas de papel bond.</p> <p>Silbato para pautas rítmicas.</p> | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>Los grupos representan sus diálogos en el centro del aula con antifaces sencillos. Al concluir, el grupo reflexiona de forma guiada sobre cómo la ausencia de los signos de apertura deforma la intención original de los personajes en la escena.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Chicaiza Zambrano, X. N., y Reyes Suárez, A. R. (2025). <i>La gamificación como estrategia didáctica en el desarrollo de la lectoescritura</i> [Tesis de grado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. https://repositorio.ug.edu.ec/server/api/core/bitstreams/be7c2e55-5415-4347-824c-a6bcf1902c08/content</p> <p>Ministerio de Educación. (2016). <i>Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio</i> [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf</p> | | | | | |

Estrategia 6: La feria del texto situado

Objetivo: Socializar las composiciones escritas finales del alumnado mediante una galería comunitaria de aula para evaluar de manera formativa y cualitativa el nivel de dominio alcanzado.

Importancia: Es importante porque ofrece un espacio de rendición y validación social del aprendizaje, donde el estudiante se convierte en expositor de su propio avance. Consolida el proceso metacognitivo, permitiendo que los alumnos expliquen cómo el análisis sistemático del error transformó su destreza redactora.

| Institución educativa: Unidad Educativa Alejandro R. Mera | | | | | |
|---|---------------------|---|---|--|--|
| Curso: 6° año de EGB (Subnivel Medio) | | Número de estudiantes: 60 estudiantes | | Año lectivo: 2026-2027 | |
| Eje temático | Asignatura | Destrezas con criterio de desempeño | Estrategias metodológicas | Recursos | Evaluación indicadores de logro |
| CE.LL.3.6. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación. | Lengua y Literatura | LL.3.4.10. Expresar ideas con eficiencia a partir de la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). | <p>La feria del texto situado</p> <p>Inicio (5 minutos):</p> <p>El docente y los estudiantes transforman el salón en una galería de exposición abierta titulada "La Feria del Texto Situado". Cada equipo cooperativo adecua un espacio físico fijando cuerdas para colgar los portafolios de escritos mejorados.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):</p> <p>Los estudiantes exponen sus trabajos frente a las delegaciones invitadas de otros paralelos o docentes del nivel medio. Ellos explican el proceso vivido: cómo lograron corregir la omisión del punto y coma o los signos interrogativos binarios a través del juego y el trabajo en equipos.</p> | <p>Caballetes de madera o cuerdas de tendadero.</p> <p>Pinzas de madera para ropa.</p> <p>Portafolios y carteleros manuales de papel.</p> <p>Ficha guía de observación formativa.</p> <p>Sellos definitivos de acreditación.</p> | I.LL.3.6.1. Produce textos narrativos, descriptivos, expositivos e instructivos; autorregula la escritura mediante la aplicación de las reglas de uso de las letras y de los signos de puntuación (punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de interrogación y exclamación). |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| | | | <p>Cierre (10 minutos):</p> <p>El docente aplica una evaluación cualitativa integral mediante una ficha de observación directa. Como acto formal de clausura, el maestro estampa el sello final de "Escritor Autónomo y Competente" en los pasaportes físicos de los 60 estudiantes del nivel.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>Ministerio de Educación. (2016). <i>Currículo de los niveles de educación obligatoria: Subnivel Medio</i> [Archivo PDF]. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EGB_Medio.pdf</p> <p>Rubio Tomalá, J. I., y Moreira-Choez, J. S. (2024). La enseñanza de signos de puntuación y su influencia en la escritura de los estudiantes de educación básica. <i>Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"</i>, 4(5), 54-69. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i5.276</p> | | | | | |

Anexo 7. Reporte de Turnitin

TIC Daniela Reina

por Diana Caridad RUIZ ONOFRE

Fecha de entrega: 28-jun-2026 09:45p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2990995951
Nombre del archivo: Reina_Bravo_Karen_Daniela_TIC_Junio_2026.pdf (4.91M)
Total de palabras: 24846
Total de caracteres: 151325

TIC Daniela Reina

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1 dspace.ueb.edu.ec
Fuente de Internet

2 Submitted to Universidad Bolivariana del Ecuador
Trabajo del estudiante

3 Submitted to Universidad Politécnica Estatal de Carchi
Trabajo del estudiante

4 repositorio.ug.edu.ec
Fuente de Internet

5 rixplora.upn.mx
Fuente de Internet

6 alfapublicaciones.com
Fuente de Internet

Excluir citas
Excluir bibliografía

Activo
Activo

Excluir coincidencias

< 1%