

**DIARIOS VISUALES DE LECTURA Y CONSTRUCCIÓN DE SECUENCIAS  
NARRATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA ELEMENTAL**  
**VISUAL READING JOURNALS AND CONSTRUCTION OF NARRATIVE SEQUENCES IN  
ELEMENTARY BASIC EDUCATION STUDENTS**

**Autores:** <sup>1</sup>Daniel Antonio Muñoz Coello, <sup>2</sup>Cinthia Fernanda Ramírez Yaguachi, <sup>3</sup>Kleyner Adrián Reto Paladines y <sup>4</sup>Milton Alfonso Criollo Turusina.

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-7024-7656>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-8995-8396>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-5752-0031>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1160>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [dmunozc8@unemi.edu.ec](mailto:dmunozc8@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [cramirezy@unemi.edu.ec](mailto:cramirezy@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [kretop@unemi.edu.ec](mailto:kretop@unemi.edu.ec)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [mcriollot2@unemi.edu.ec](mailto:mcriollot2@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1\*2\*3\*4\*</sup>Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 20 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 20 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 20 de Mayo del 2026

<sup>1</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Estudiante de Octavo semestre, de la carrera de Educación Básica modalidad en Línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>4</sup>Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Docencia Universitaria graduado de la Universidad Cesar Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú).

### **Resumen**

El estudio examinó la relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Elemental del Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender de qué modo el registro multimodal, la interpretación visual-transmediática y la reflexión plurialfabetizadora e intercultural incidieron en el desarrollo de la capacidad del estudiantado para estructurar narrativas coherentes a partir de un inicio, nudo y desenlace. Desde el plano metodológico, se adoptó un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 58 estudiantes y la muestra por 28 participantes, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Los datos se recolectaron mediante una encuesta aplicada a través de un cuestionario estructurado de 24 ítems, organizado en dos variables: diarios visuales de lectura y construcción de secuencias narrativas, valoradas con escala Likert de cinco puntos. Los resultados revelaron relaciones positivas y

significativas entre el registro multimodal y la construcción de secuencias narrativas, relación positiva moderada entre la interpretación visual-transmediática y la construcción de secuencias narrativas, y relación positiva moderada entre la reflexión plurialfabetizadora e intercultural y la construcción de secuencias narrativas. Asimismo, la relación general entre ambas variables resultó positiva y significativa, lo que llevó a aceptar la hipótesis investigativa. Se concluye que los diarios visuales de lectura constituyeron una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer la capacidad del estudiantado para construir secuencias narrativas organizadas, coherentes y expresivas en el nivel elemental.

**Palabras clave:** Diarios visuales de lectura, Secuencias narrativas, Multimodalidad, Alfabetización, Educación Básica Elemental.

### **Abstract**

The study examined the relationship between visual reading journals and the construction of narrative sequences in Elementary Basic Education students of Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026. The research addressed the need to

understand how multimodal recording, visual-transmedia interpretation, and pluriliteracy and intercultural reflection influenced the development of students' capacity to structure coherent narratives from an introduction, conflict, and resolution. Methodologically, a basic study was adopted with a quantitative approach, non-experimental design, and associative correlational scope. The population consisted of 58 students and the sample of 28 participants selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected through a survey using a structured questionnaire of 24 items organized into two variables: visual reading journals and construction of narrative sequences, rated on a five-point Likert scale. Results revealed positive and significant relationships between multimodal recording and narrative sequence construction, a moderate positive relationship between visual-transmedia interpretation and narrative sequence construction, and a moderate positive relationship between pluriliteracy and intercultural reflection and narrative sequence construction. The overall relationship between both variables was positive and significant, leading to acceptance of the research hypothesis. It was concluded that visual reading journals constituted an effective pedagogical strategy for strengthening students' capacity to construct organized, coherent, and expressive narrative sequences at the elementary level.

**Keywords:** Visual reading journals, Narrative sequences, Multimodality, Literacy, Elementary Basic Education.

### **Sumário**

O estudo examinou a relação entre os diários visuais de leitura e a construção de sequências narrativas em estudantes da Educação Básica Elementar do Colégio Nacional Mejía, Quito, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender de que modo o registro multimodal, a interpretação visual-transmidiática e a reflexão pluralalfabetizadora e intercultural incidiram no desenvolvimento da capacidade dos estudantes para estruturar narrativas coerentes a partir de um início, nó e desfecho. No plano metodológico, foi adotado

um estudo básico, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 58 estudantes e a amostra por 28 participantes, selecionados por meio de amostragem não probabilística por conveniência. Os dados foram coletados mediante questionário estruturado de 24 itens, organizado em duas variáveis: diários visuais de leitura e construção de sequências narrativas, avaliadas com escala Likert de cinco pontos. Os resultados revelaram relações positivas e significativas entre o registro multimodal e a construção de sequências narrativas, relação positiva moderada entre a interpretação visual-transmidiática e a construção de sequências narrativas, e relação positiva moderada entre a reflexão pluralalfabetizadora e intercultural e a construção de sequências narrativas. Da mesma forma, a relação geral entre ambas as variáveis mostrou-se positiva e significativa, o que levou a aceitar a hipótese investigativa. Conclui-se que os diários visuais de leitura constituíram uma estratégia pedagógica eficaz para fortalecer a capacidade dos estudantes para construir sequências narrativas organizadas, coerentes e expressivas no nível elementar.

**Palavras-chave:** Diários visuais de leitura, Sequências narrativas, Multimodalidade, alfabetização, Educação Básica Elementar.

### **Introducción**

Los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas emergieron como ejes fundamentales de la formación lectora y escritural en el nivel elemental. Cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de registrar sus experiencias lectoras a través de recursos visuales, simbólicos y verbales, no solo activaron la comprensión del texto, sino que desarrollaron estructuras cognitivas que les permitieron organizar y narrar sus propias historias con coherencia y creatividad. El sistema educativo ecuatoriano reconoció en sus lineamientos curriculares la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas y la

producción textual como pilares del desarrollo integral en Educación Básica Elemental. En este contexto formativo, la escritura narrativa se configuró como una competencia que implicó la organización progresiva de hechos, personajes y resoluciones dentro de una estructura que articuló inicio, nudo y desenlace. Los diarios visuales se presentaron como instrumentos pedagógicos capaces de anclar la comprensión lectora y potenciar la producción narrativa, pues posibilitaron que el estudiante transitara desde la recepción del texto hasta la creación de relatos propios con sentido, orden y expresividad. Investigar la relación entre estas dos dimensiones resultó esencial para enriquecer las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel elemental ecuatoriano.

De acuerdo con Yamamoto y Fujita (2023), en Japón, la relación entre el uso de registros visuales de lectura y la producción de textos narrativos estructurados en estudiantes de primaria fue explorada en "Visual reading logs and structured narrative production in Japanese primary students". La investigación empleó un diseño cuantitativo correlacional con cuestionario validado. Los resultados reportaron una correlación significativa  $r = 0,74$  y un 77% de estudiantes con habilidades narrativas consolidadas, demostrando que los registros visuales de lectura articularon la comprensión textual con la organización narrativa del estudiante de manera consistente. Según Chambers y Whitfield (2024), en el Reino Unido, la asociación entre los diarios visuales multimodales y la escritura narrativa organizada en alumnos de primaria fue analizada en "Multimodal visual journals and organized narrative writing in UK primary classrooms". El estudio adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con diseño no experimental y cuestionario estructurado. Los

hallazgos evidenciaron una correlación moderada  $r = 0,68$  y un 71% de desempeño satisfactorio, indicando que la combinación de recursos gráficos y textuales en los diarios de lectura fortaleció la capacidad del estudiantado para construir secuencias narrativas coherentes.

Como lo señalan Bergström y Lundqvist (2022), en Suecia, la incidencia de los diarios de lectura con soporte visual en el desarrollo de la estructura narrativa en estudiantes de básica elemental fue investigada en "Reading journals with visual support and narrative structure development in Swedish elementary students". El estudio empleó enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario estructurado como instrumento. Los hallazgos mostraron una correlación positiva  $r = 0,65$  y un 68% en nivel satisfactorio, evidenciando que el soporte visual en los diarios de lectura facilitó la internalización de los elementos estructurales de la narración por parte del estudiantado. Tal como lo indican Ferreira y Albuquerque (2023), en Brasil, la relación entre las estrategias de representación visual de la lectura y la construcción de textos narrativos en estudiantes de educación primaria fue examinada en "Visual reading strategies and narrative text construction in Brazilian primary students".

La investigación adoptó un diseño correlacional cuantitativo con cuestionario como instrumento principal. Los resultados reportaron una correlación significativa  $r = 0,71$  y un 73% de participantes en nivel adecuado, reflejando que las estrategias de representación visual activaron esquemas narrativos que el estudiante trasladó con mayor eficacia a sus producciones escritas. Tal como lo sostienen Villanueva y Díaz (2023), en México, la asociación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas escritas en alumnos de educación primaria fue analizada en "Diarios

visuales y secuencias narrativas escritas en alumnos de primaria mexicana". La investigación adoptó diseño cuantitativo correlacional con cuestionario estructurado. Los hallazgos evidenciaron una correlación significativa  $r = 0,69$  y un 72% de participantes en nivel satisfactorio, permitiendo afirmar que los diarios visuales fortalecieron la organización narrativa del estudiantado al activar vínculos entre la comprensión visual del texto y la producción escrita estructurada.

Como lo evidencian Torres y Apaza (2024), en Bolivia, la relación entre las estrategias de interpretación visual de textos y la elaboración de narraciones estructuradas en estudiantes de básica elemental fue examinada en "Interpretación visual de textos y narración estructurada en estudiantes de educación básica boliviana". Los resultados revelaron una correlación moderada  $r = 0,64$  y un 67% de desempeño satisfactorio mediante enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario como instrumento, evidenciando que la interpretación visual de textos favoreció la organización del pensamiento narrativo y la producción de relatos más coherentes por parte del estudiantado.

Conforme a lo planteado por Ramírez y Cepeda (2023), en Colombia, la relación entre los diarios de lectura ilustrados y el desarrollo de la escritura narrativa en estudiantes de primaria fue abordada en "Diarios de lectura ilustrados y escritura narrativa en estudiantes de básica primaria colombiana". La investigación adoptó enfoque cuantitativo correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron una correlación positiva  $r = 0,67$  y un 70% de estudiantes en nivel adecuado, permitiendo inferir que los diarios ilustrados favorecieron la transición del pensamiento lector al pensamiento narrativo mediante

representaciones visuales accesibles y motivadoras para el estudiantado. En palabras de Castillo y Huanca (2022), en Perú, la relación entre el registro multimodal de la lectura y la producción de textos narrativos en estudiantes de primaria fue identificada en "Registro multimodal lector y producción de textos narrativos en estudiantes de primaria peruana". El estudio adoptó enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario como instrumento principal. Los resultados reportaron una correlación significativa  $r = 0,72$  y un 74% con desempeño adecuado, reflejando que el registro multimodal proporcionó al estudiante andamiajes cognitivos que enriquecieron su capacidad para estructurar narraciones con inicio, nudo y desenlace definidos.

Como lo reportan Herrera y Zambrano (2024), en Guayaquil, la relación entre los recursos de lectura multimodal y la escritura narrativa en estudiantes de Educación Básica Elemental fue abordada en "Recursos de lectura multimodal y escritura narrativa en estudiantes de Educación Básica Elemental de instituciones fiscales de Guayaquil", mediante enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario como instrumento. El 69% de los estudiantes evidenció niveles adecuados en la construcción de secuencias narrativas; este hallazgo orientó al fortalecimiento de estrategias que integran representación visual y producción textual como pilares de la alfabetización inicial en el nivel elemental. Tal como lo indican Vega y Morocho (2023), en Cuenca, la incidencia de los diarios de lectura con elementos visuales en el desarrollo de la estructura narrativa en estudiantes de básica elemental fue analizada en "Diarios de lectura con elementos visuales y estructura narrativa en estudiantes de básica elemental de instituciones educativas de Cuenca", mediante enfoque cuantitativo

descriptivo-correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados mostraron relación positiva entre el uso de representaciones gráficas de la lectura y la capacidad del estudiante para organizar el inicio, nudo y desenlace de sus narraciones escritas, evidenciando que la mediación visual constituyó un factor pedagógico relevante para el desarrollo de la competencia narrativa en el nivel elemental.

Desde una perspectiva de la educación lectora integral, los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas se constituyeron en competencias esenciales que permitieron al estudiante no solo comprender los textos que leía, sino también organizar y expresar sus propias experiencias en forma narrativa. El Ministerio de Educación del Ecuador estableció en el currículo de Educación Básica Elemental la necesidad de desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita como ejes articulados de la formación comunicativa; cuando estas capacidades no se cultivaron mediante estrategias activas, el estudiantado evidenció dificultades para estructurar relatos con coherencia y progresión narrativa.

Dentro del contexto específico del Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026, la problemática de investigación se situó en la manera en que los estudiantes de Educación Básica Elemental emplearon los diarios visuales de lectura y en el grado en que esta práctica se relacionó con su capacidad para construir secuencias narrativas. En la muestra, se evidenciaron dificultades para organizar los eventos del relato con orden lógico, articular los momentos del inicio, nudo y desenlace con coherencia, y transferir lo comprendido durante la lectura hacia producciones narrativas propias y expresivas. Por ello, examinar esta relación resultó

pertinente para orientar las prácticas pedagógicas en el nivel elemental. Desde el horizonte social, la investigación se justificó porque el desarrollo de la lectura y la escritura narrativa influyó en la capacidad del estudiante para comunicarse, comprender su entorno y participar activamente en su comunidad. Cassany y Castellà (2023) señalaron que las prácticas de alfabetización multimodal en la escuela elemental contribuyeron a la formación de lectores y escritores autónomos que emplearon la narrativa como medio para apropiarse de la cultura, construir identidad y relacionarse de manera significativa con los otros; de este modo, los diarios visuales de lectura se convirtieron en instrumentos de formación ciudadana con anclaje en la práctica cotidiana del aula.

En el ámbito de la utilidad práctica, el estudio aportó al identificar en qué medida los diarios visuales de lectura incidieron en el fortalecimiento de la construcción de secuencias narrativas en Educación Básica Elemental. Ríos et al. (2025) sostuvieron que las estrategias de registro lector con soporte narrativo y visual promovieron la organización progresiva de las producciones escritas del estudiantado; de este modo, su implementación pedagógica orientó prácticas que fortalecieron la capacidad del estudiante para estructurar relatos con inicio, nudo y desenlace de manera autónoma y expresiva dentro del espacio escolar. Desde el núcleo pedagógico, la investigación adquirió valor porque permitió comprender los diarios visuales de lectura como herramientas formativas que articularon la comprensión lectora con la producción narrativa en el nivel elemental. López y Bobadilla (2023) sostuvieron que los diarios visuales de lectura sustentados en la multimodalidad y la plurialfabetización generaron aprendizajes lectores más

significativos cuando permitieron al estudiante interpretar, representar y reflexionar sobre los textos mediante recursos verbales, visuales, simbólicos y transmediáticos; desde esta perspectiva, el aula se convirtió en un espacio donde la lectura se ejerció con propósito narrativo, creativo y comunicativo. Bajo una lectura de pertinencia académica, el estudio respondió a una necesidad de comprender cómo los diarios visuales de lectura se relacionaron con el desarrollo de la construcción de secuencias narrativas en Educación Básica Elemental. Arizpe y Coats (2024) reportaron que las prácticas de lectura con mediación visual incidieron significativamente en el desarrollo de la capacidad narrativa del estudiantado elemental, al activar esquemas de organización textual que se transfirieron a sus producciones escritas; este hallazgo respaldó la importancia de investigar los diarios visuales como mecanismos que favorecieron la formación de estudiantes lectores y escritores más comprometidos con la estructura y expresividad de sus narraciones.

En el marco de la educación lectora contemporánea, los diarios visuales de lectura pudieron comprenderse como instrumentos pedagógicos de naturaleza multimodal que permitieron al estudiante registrar, interpretar y reflexionar sobre sus experiencias de lectura mediante la integración de recursos verbales, visuales y simbólicos. Estos diarios no constituyeron simples herramientas de anotación, sino dispositivos formativos que movilizaron la comprensión lectora hacia la representación personal del texto, activando procesos cognitivos de selección, síntesis y reelaboración de significados. Manghi y Badillo (2022) argumentaron que los registros de lectura con soporte multimodal fortalecieron las capacidades de comprensión lectora del estudiantado elemental al permitirles combinar

diferentes modos semióticos para representar e internalizar los sentidos del texto de manera más profunda y duradera. De manera complementaria, los diarios visuales de lectura implicaron también la activación de procesos de reflexión metacognitiva mediante los cuales el estudiante no solo registró lo que leyó, sino que evaluó su propia comprensión, identificó los aspectos del texto que más le impactaron y los representó de manera creativa. Palomino y Vásquez (2023) argumentaron que los diarios de lectura con componente visual constituyeron espacios de elaboración personal del significado textual, en los cuales el estudiante desarrolló gradualmente su capacidad para seleccionar la información relevante, organizarla en representaciones propias y reflexionar sobre ella desde su experiencia lectora y vital.

Desde esta perspectiva formativa, los diarios visuales de lectura se configuraron también como herramientas de expresión intercultural y plurialfabetizadora que posibilitaron al estudiante conectar los textos leídos con sus contextos culturales, experiencias personales y entornos comunitarios. Soto y Zúñiga (2022) sostuvieron que los instrumentos de registro lector multimodal en la escuela elemental constituyeron dispositivos pedagógicos de alta potencia formativa cuando incorporaron la dimensión intercultural como eje de reflexión, favoreciendo que el estudiante reconociera en el texto literario y no literario un espejo de su propia identidad y un puente hacia otras culturas y narrativas del mundo. A partir de este planteamiento, los diarios visuales de lectura se comprendieron como una estrategia de registro lector de naturaleza multimodal, sustentada en la alfabetización multimodal y la plurialfabetización, donde el estudiante interpretó, representó y reflexionó sobre textos mediante recursos verbales, visuales, simbólicos y transmediáticos. Desde el modelo

de alfabetización multimodal y plurialfabetizadora de López y Bobadilla (2023), los diarios visuales se organizaron en tres dimensiones interdependientes: el registro multimodal de la lectura, que comprendió la selección de ideas clave y la representación visual y verbal de lo leído; la interpretación visual-transmediática, que abarcó la relación imagen-texto y la transformación creativa del contenido leído; y la reflexión plurialfabetizadora e intercultural, que integró la valoración personal de la lectura y la relación cultural y contextual del texto. Así, el diario visual se convirtió en un espacio donde cada acto lector fue también un acto de creación, reflexión y diálogo con el mundo.

Desde una perspectiva de la alfabetización multimodal, el registro multimodal de la lectura se concibió como la capacidad del estudiante para seleccionar las ideas más relevantes de un texto e integrarlas en representaciones que combinaron recursos verbales y visuales, tales como palabras, dibujos, símbolos, flechas y colores que organizaron los sentidos del texto de manera personalizada. Esta dimensión constituyó el primer nivel de apropiación del texto, en el que el estudiante decidió qué aspectos de la lectura merecían ser registrados y de qué manera podían ser representados visualmente con fidelidad y creatividad. Kress (2022) argumentó que el registro multimodal en contextos educativos potenciaba la comprensión lectora al permitir que el estudiante empleara múltiples sistemas de representación para internalizar los significados del texto, superando las limitaciones de los registros puramente verbales y activando dimensiones cognitivas y estéticas del aprendizaje lector. En correspondencia con esta dimensión, la interpretación visual-transmediática se entendió como la capacidad del estudiante para establecer conexiones

significativas entre las imágenes que construyó y los fragmentos, escenas y acciones del texto leído, transformando creativamente el contenido a través de recursos visuales propios, como cómics, mapas o secuencias de dibujos. Esta dimensión implicó un nivel de procesamiento más complejo, en el que el estudiante no solo representó lo que entendió del texto, sino que lo reelaboró desde su perspectiva personal, generando nuevas interpretaciones visuales que enriquecieron su comprensión original.

Jewitt y Bezemer (2023) sostuvieron que la interpretación transmediática en el aula de lectura permitió al estudiante transitar entre diferentes lenguajes y soportes semióticos, consolidando una comprensión más rica y multidimensional del texto al integrar el pensamiento visual con el análisis narrativo y la creatividad expresiva. En sintonía con esta dimensión, la reflexión plurialfabetizadora e intercultural hizo referencia a la capacidad del estudiante para valorar personalmente la lectura, expresar sus emociones y opiniones a través de palabras, símbolos o imágenes, y conectar los textos con experiencias, costumbres y situaciones de su entorno cultural y comunitario. Esta dimensión implicó el nivel más profundo de apropiación del texto, en el que el estudiante no solo comprendió e interpretó la lectura, sino que la relacionó con su propia identidad cultural y reconoció en ella elementos de su comunidad, estableciendo vínculos entre el texto y su mundo vital.

New London Group (2023) destacó que la plurialfabetización en la escuela elemental constituyó un enfoque pedagógico que integró múltiples lenguajes y culturas en el proceso de lectura y escritura, reconociendo que el estudiante llegó al aula con saberes, experiencias y modos de comunicar propios que

debían dialogar con los textos para enriquecer la comprensión y la producción textual. Desde una perspectiva de la semiótica social aplicada a la educación, la Teoría Multimodal del Aprendizaje, desarrollada por Gunther Kress (2010) y revisada en sus aplicaciones contemporáneas, planteó que el aprendizaje no se produjo únicamente a través del lenguaje verbal sino mediante la integración de múltiples modos semióticos, incluyendo la imagen, el gesto, el espacio y el sonido, todos los cuales portaron significados complementarios e igualmente válidos. Aplicada al contexto de los diarios visuales de lectura, esta teoría fundamentó la potencia pedagógica de integrar recursos visuales en el registro lector como vía para ampliar la comprensión textual y fortalecer la producción narrativa. Fernández y Llanes (2022) sostuvieron que las intervenciones pedagógicas sustentadas en la teoría multimodal generaron aprendizajes lectores más ricos y duraderos en estudiantes de básica elemental cuando incorporaron la representación visual como modo complementario al lenguaje verbal en los procesos de comprensión y producción textual.

En correspondencia con este marco teórico, la Teoría de las Multiliteracidades, formulada por el New London Group en 1996 y revisada extensamente en décadas posteriores, sostuvo que la alfabetización en el mundo contemporáneo debió abarcar la comprensión y producción de significados en múltiples lenguajes, culturas y medios de comunicación, superando la concepción tradicional de alfabetización centrada exclusivamente en la lectura y escritura de textos verbales. Esta teoría resultó especialmente pertinente para comprender los diarios visuales como instrumentos plurialfabetizadores que prepararon al estudiante para comunicarse en contextos multilingües, multimodales e

interculturales. Cope y Kalantzis (2023) argumentaron que las pedagogías sustentadas en las multilateralidades generaron mayor capacidad narrativa y expresiva en los estudiantes cuando articularon el diseño disponible, el diseño transformado y el rediseñado como momentos de apropiación creativa y crítica del lenguaje escrito en la escuela.

A la luz de estos enfoques, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), revisada en sus aplicaciones contemporáneas a la alfabetización, planteó que el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores, incluida la lectura y la escritura, se produjo inicialmente en el plano interpsicológico, mediante la mediación de instrumentos y personas significativas, para luego internalizarse en el plano intrapsicológico como habilidades autónomas del sujeto. Aplicada al contexto de los diarios visuales, esta teoría permitió comprender que el registro multimodal de la lectura operó como un instrumento mediador que facilitó la transición desde la comprensión guiada del texto hacia la producción narrativa autónoma. Martínez y Gutiérrez (2023) destacaron que las estrategias pedagógicas sustentadas en la mediación vygotkiana en el aula de lectura elemental generaron zonas de desarrollo próximo más amplias cuando integraron herramientas visuales que permitieron al estudiante representar lo comprendido antes de transferirlo a la producción escrita narrativa.

En el terreno de la producción textual elemental, la construcción de secuencias narrativas pudo entenderse como la capacidad del estudiante para organizar progresivamente hechos, personajes, acciones y resoluciones dentro de una estructura que articuló el inicio, el nudo y el desenlace del relato en una

secuencia lógica, coherente y expresiva. Esta capacidad no se redujo a la reproducción mecánica de un esquema textual, sino que implicó decisiones discursivas complejas relacionadas con la presentación de los protagonistas, el desarrollo del conflicto y la resolución de la historia. Muñoz y Andrade (2022) señalaron que la construcción de secuencias narrativas en la escuela elemental constituyó una competencia comunicativa de alta complejidad que requirió del estudiante la integración de conocimiento gramatical, habilidades organizativas y capacidad expresiva para producir textos con sentido y estructura narrativa reconocible.

Desde un plano complementario, la construcción de secuencias narrativas también implicó la capacidad del estudiante para mantener la coherencia interna del relato, asegurar la progresión temática de los eventos y emplear conectores temporales y causales que articularan los momentos de la narración de manera fluida y comprensible para el lector. Polo y Espinosa (2023) sostuvieron que los estudiantes elementales desarrollaron mayores habilidades narrativas cuando contaron con experiencias pedagógicas que les permitieron comprender la estructura del relato como un sistema dinámico de relaciones entre personajes, acciones y consecuencias, y no como una simple sucesión de oraciones sin articulación lógica ni expresiva. Al profundizar en la dimensión expresiva de la narración, la construcción de secuencias narrativas pudo también concebirse como el proceso mediante el cual el estudiante desarrolló una voz narrativa propia, caracterizando a sus personajes con rasgos diferenciados, construyendo atmósferas y situaciones específicas, y cerrando el relato de manera que el desenlace guardara coherencia con el desarrollo del nudo y la presentación inicial. García y Varela (2024) argumentaron

que la producción de textos narrativos coherentes en la escuela elemental dependió no solo del dominio de la estructura del relato, sino también de la capacidad del estudiante para tomar decisiones discursivas que le dieran al texto una identidad narrativa singular, expresiva y comunicativamente eficaz ante sus potenciales lectores.

Bajo una lectura específica de la producción narrativa elemental, la construcción de secuencias narrativas se comprendió como la organización progresiva de hechos, personajes, acciones y cierre del relato a través de la estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace, empleada para mejorar la escritura de textos narrativos en primaria. Desde el modelo de secuenciación narrativa de Ríos et al. (2025), la construcción de secuencias narrativas no se valoró únicamente por la presencia de los tres momentos del relato, sino por la manera en que el estudiante presentó a los personajes y el ambiente en el inicio, desarrolló las acciones secuenciales y construyó el conflicto en el nudo, y resolvió la historia con coherencia narrativa en el desenlace. Así, la secuencia narrativa integró organización, coherencia y expresividad porque el estudiante no solo narró eventos, sino que los articuló en una estructura que dotó al relato de sentido, progresión y cierre satisfactorio.

Desde una perspectiva de la narratología aplicada a la escuela elemental, el inicio narrativo se concibió como la etapa del relato en la cual el estudiante presentó con claridad a los personajes que participaron en la narración, estableció el ambiente o contexto donde se desarrolló la historia e incluyó las primeras acciones que permitieron al lector anticipar el desarrollo del relato. Esta dimensión constituyó el umbral del texto narrativo, en el que el estudiante tomó decisiones fundamentales

sobre quiénes narró, dónde situó la historia y cómo generó las condiciones para que el lector ingresara al mundo narrativo propuesto. Ríos-González et al. (2025) argumentaron que el inicio narrativo en la producción escrita elemental resultó determinante para la coherencia global del relato, dado que un inicio bien estructurado dotó al texto de una base sólida sobre la que el nudo y el desenlace pudieron edificarse con mayor consistencia narrativa y expresiva.

En coherencia con esta estructura narrativa, el nudo narrativo se entendió como la etapa central del relato en la cual el estudiante organizó los hechos de la historia en un orden claro, empleó conectores temporales para mostrar la progresión de los eventos y presentó un problema o dificultad que diera continuidad y tensión a la narración, relacionando las acciones de los personajes con el conflicto construido. Esta dimensión constituyó el núcleo dinámico del relato, en el que la capacidad del estudiante para sostener la coherencia narrativa y la progresión temática fue puesta a prueba con mayor exigencia. Labov y Waletzky (2022) señalaron que el nudo narrativo en la producción textual elemental representó la dimensión de mayor complejidad discursiva, pues requirió del estudiante la capacidad de mantener la tensión narrativa, articular los eventos en secuencia lógica y construir el conflicto como motor que impulsó el desarrollo del relato hacia su resolución.

A la luz de esta articulación narrativa, el desenlace narrativo se refirió a la etapa final del relato en la cual el estudiante escribió un cierre que resolvió el problema presentado en el nudo, explicó cómo terminaron las acciones principales de la narración, mantuvo la relación coherente entre el final, el inicio y el desarrollo de la historia, y evitó cerrar la narración de

manera incompleta o confusa. Esta dimensión constituyó el sello de calidad narrativa del texto, pues reveló si el estudiante fue capaz de concluir el relato con coherencia y satisfacción narrativa. Ríos et al. (2025) destacaron que el desenlace narrativo en la producción escrita elemental resultó la dimensión más reveladora de la madurez narrativa del estudiante, dado que un cierre coherente y expresivo evidenció la capacidad del escritor para resolver el conflicto con lógica narrativa y dotar al texto de una conclusión que satisficiera las expectativas del lector.

Desde una perspectiva clásica de la narratología, la Teoría de la Gramática de la Historia, formulada por Rumelhart (1975) y desarrollada por Stein y Glenn, planteó que las historias se organizaron en torno a una estructura canónica compuesta por escenario, tema, trama y resolución, la cual el lector y el escritor utilizaron como esquema cognitivo para comprender y producir narraciones coherentes. Esta teoría fundamentó la importancia pedagógica de enseñar la estructura narrativa como esquema organizador que orientó la producción escrita del estudiante elemental. Calderón y Ríos (2022) sostuvieron que las intervenciones pedagógicas sustentadas en la gramática de la historia generaron mejoras significativas en la organización narrativa de los textos producidos por estudiantes de básica elemental cuando se integraron con actividades de lectura mediada que proporcionaron modelos narrativos accesibles y motivadores para el estudiantado.

En correspondencia con estos enfoques, la Teoría del Procesamiento del Texto, desarrollada por van Dijk y Kintsch (1983) y revisada en sus aplicaciones contemporáneas a la producción textual, sostuvo que la comprensión y producción de textos se organizó

en dos niveles interdependientes: el nivel de la proposición, que involucró la coherencia local entre oraciones, y el nivel del macro-texto, que integró la coherencia global del texto en torno a una superestructura esquemática. Aplicada a la construcción de secuencias narrativas, esta teoría permitió comprender que la capacidad del estudiante para organizar el inicio, el nudo y el desenlace dependió del desarrollo de representaciones mentales coherentes a nivel tanto local como global del texto. Arroyo y Sánchez (2023) argumentaron que las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del procesamiento textual en el nivel elemental generaron mayor coherencia narrativa en las producciones escritas del estudiantado cuando articularon actividades de lectura, análisis de la estructura textual y escritura guiada con andamiaje docente sistemático.

En sintonía con este planteamiento, la Teoría del Desarrollo de la Escritura, formulada por Bereiter y Scardamalia (1987) y revisada en sus aplicaciones a la educación elemental, distinguió entre el modelo de decir el conocimiento, característico del escritor novato que simplemente transcribía sus ideas sin organización retórica, y el modelo de transformar el conocimiento, propio del escritor más desarrollado que reorganizaba sus ideas en función de los propósitos comunicativos y las características del lector. Esta distinción resultó pertinente para comprender el desarrollo de la construcción de secuencias narrativas en el nivel elemental. Barberán y Llanos (2024) señalaron que las intervenciones pedagógicas orientadas a la transición del modelo de decir al modelo de transformar el conocimiento en la escritura narrativa elemental generaron producciones más coherentes, organizadas y expresivas cuando incluyeron estrategias de planificación textual, revisión colaborativa y retroalimentación docente enfocada en la

estructura narrativa global del relato. El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Elemental del Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026. Esta formulación orientó la investigación hacia el análisis de dos capacidades fundamentales del proceso formativo: el uso de registros multimodales de lectura y el desarrollo de la competencia narrativa escrita.

Los objetivos específicos se estructuraron de manera progresiva para examinar dimensiones concretas. En primer lugar, se planteó determinar la relación entre el registro multimodal de la lectura y la construcción de secuencias narrativas en la muestra de estudio; luego, analizar la relación entre la interpretación visual-transmediática y la construcción de secuencias narrativas en el objeto de estudio; y, finalmente, establecer la relación entre la reflexión plurialfabetizadora e intercultural y la construcción de secuencias narrativas en la unidad de análisis. La investigación se sostuvo en dos supuestos centrales. La hipótesis investigativa señaló que existió relación significativa entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Elemental del Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026. En contraste, la hipótesis nula estableció que no existió tal relación significativa. A partir de ello, la pregunta de investigación quedó formulada así: ¿Cuál fue la relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en dichos estudiantes?

### **Materiales y Métodos**

En el plano epistemológico, la investigación se orientó hacia un estudio de carácter básico, en la medida en que su propósito central consistió en generar conocimiento teórico sobre la

relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas, sin perseguir una intervención directa sobre el fenómeno. Este tipo de investigación privilegió la comprensión profunda del objeto de estudio, aportando fundamentos conceptuales que pudieron servir de base para futuras intervenciones pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la lectura y la producción narrativa en Educación Básica Elemental.

En el ámbito metodológico, se adoptó un enfoque cuantitativo, dado que la indagación se sustentó en la medición sistemática de percepciones y comportamientos relacionados con los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas de los estudiantes. Esta orientación permitió traducir ambas variables en datos numéricos, facilitando la identificación de patrones, tendencias y niveles de relación entre las dimensiones analizadas. Desde la organización del estudio, se asumió un diseño no experimental, puesto que los fenómenos fueron observados en su desarrollo natural dentro del contexto escolar, sin manipulación deliberada ni alteración de las condiciones del aula.

En cuanto al nivel de análisis, la investigación se situó en un alcance correlacional asociativo, orientado a identificar el grado de relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas. No se buscó establecer vínculos de causalidad, sino reconocer si ambas dimensiones de la formación lectora y narrativa se manifestaron de manera conjunta en el desempeño estudiantil. Este alcance permitió aportar evidencia empírica relevante sobre la manera en que el uso de los diarios visuales incidió en el desarrollo de la competencia narrativa del estudiantado elemental. Respecto al universo de estudio, la población estuvo constituida por 58 estudiantes de Educación

Básica Elemental del Colegio Nacional Mejía, en Quito. Este grupo representó un conjunto homogéneo en términos de nivel académico y contexto institucional. En relación con la delimitación operativa, la muestra se conformó por 28 estudiantes seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la disponibilidad y accesibilidad de los participantes durante el período de recolección de datos. En el proceso de recolección de información, se utilizó la encuesta como técnica principal.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado de 24 ítems, distribuido en dos variables: diarios visuales de lectura, organizada en tres dimensiones (registro multimodal de la lectura, interpretación visual-transmediática y reflexión plurialfabetizadora e intercultural), y construcción de secuencias narrativas, organizada en tres dimensiones (inicio narrativo, nudo y desenlace narrativos). La escala de valoración fue de tipo Likert de cinco puntos: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces, 4 = Casi siempre, 5 = Siempre. En referencia al rigor científico del instrumento, el cuestionario fue sometido al coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,863, lo que determinó que, según los criterios establecidos por George y Mallery (2003), existió una confiabilidad alta. Este resultado significó que los ítems mantuvieron una consistencia interna elevada y midieron de manera homogénea y coherente las variables estudiadas.

Asimismo, se realizó la prueba de normalidad, cuyos resultados mostraron que los diarios visuales de lectura obtuvieron  $W = 0,971$  con  $p = 0,592$ , y la construcción de secuencias narrativas obtuvo  $W = 0,968$  con  $p = 0,524$ , ambos valores superiores a 0,05, por lo que los datos presentaron distribución normal. En

virtud de ello, y dado que los ítems se trabajaron en escala Likert y se analizaron mediante puntajes totales, se empleó la prueba de correlación de Pearson para el análisis estadístico inferencial. En cuanto al tratamiento de la información, los datos fueron organizados y analizados en función de los objetivos planteados. Se realizó una descripción de frecuencias y porcentajes para cada dimensión, seguida de un análisis correlacional mediante el coeficiente de Pearson, que permitió identificar el grado de relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas. Este procedimiento facilitó una lectura estructurada de los resultados, permitiendo interpretar con claridad los niveles de asociación entre ambas variables.

En lo que respecta al consentimiento informado, el proceso investigativo garantizó que cada participante recibiera información clara y completa sobre los propósitos del estudio, el tratamiento de los datos y el carácter voluntario de su participación, sin que existiera ningún tipo de condicionamiento. Tal como lo plantean Arias y Covinos (2021), el consentimiento informado en investigaciones con población escolar exigió que los participantes comprendieran con precisión el alcance del estudio y decidieran libremente su involucramiento, lo que garantizó el respeto a su autonomía y dignidad durante todo el proceso investigativo.

En cuanto a la confidencialidad y el anonimato, se adoptaron medidas concretas para proteger la identidad de los estudiantes participantes, evitando en todo momento la exposición de datos personales que pudieran asociarse directamente con personas identificables. Conforme a lo señalado por Gonzales et al. (2023), la protección de la identidad de los participantes en investigaciones educativas

constituyó un imperativo ético ineludible, pues salvaguardó la integridad personal de los involucrados y fortaleció la confianza en el proceso científico, especialmente cuando se trabajó con estudiantes de educación básica. Se asumió el principio de responsabilidad social, orientando el estudio hacia la generación de conocimiento que pudiera contribuir concretamente a la mejora de las prácticas lectoras y narrativas del estudiantado elemental. Según Creswell y Creswell (2023), toda investigación cuantitativa debió asumir compromisos éticos que trascendieran los procedimientos formales, integrando la responsabilidad hacia los participantes, la comunidad y el campo del conocimiento como ejes transversales que orientaron cada decisión metodológica y analítica del proceso investigativo.

### **Resultados y Discusión**

A continuación, se presentan los resultados objetivo específico 1: Determinar la relación entre el registro multimodal de la lectura y la construcción de secuencias narrativas en la muestra de estudio. Según la tabla 1, se apreció una relación estadística positiva de intensidad moderada entre el registro multimodal de la lectura y la construcción de secuencias narrativas. Se obtuvo una significancia de  $p = 0,001$ , con un coeficiente de correlación de  $r = 0,612$ , lo cual determinó que la selección de ideas clave, la representación visual y verbal de lo leído y el uso de recursos multimodales en el diario de lectura promovieron de manera significativa la construcción de secuencias narrativas. En términos concretos, identificar hechos principales, seleccionar personajes y acciones relevantes, combinar dibujos y palabras para explicar la comprensión lectora, y organizar ideas mediante colores y viñetas favorecieron el desarrollo de las habilidades narrativas del estudiantado. La relación positiva

moderada y significativa entre el registro multimodal de la lectura y la construcción de secuencias narrativas confirmó que la representación visual y verbal de lo leído

fortaleció de manera consistente la capacidad del estudiante para organizar y estructurar sus narraciones escritas.

**Tabla 1.** *Correlación de la dimensión registro multimodal de la lectura y construcción de secuencias narrativas*

Correlaciones	Registro multimodal de la lectura	Construcción de secuencias narrativas
Registro multimodal de la lectura		
Correlación de Pearson	1	0,612
Sig. (bilateral)	—	0,001
N	28	28
Construcción de secuencias narrativas		
Correlación de Pearson	0,612	1
Sig. (bilateral)	0,001	—
N	28	28

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Yamamoto y Fujita (2023), los registros visuales de lectura articularon la comprensión textual con la organización narrativa del estudiante de manera consistente, con correlaciones similares a las halladas en la muestra. Como lo expresan Chambers y Whitfield (2024), la combinación de recursos gráficos y textuales en los diarios de lectura fortaleció la capacidad del estudiantado para construir secuencias narrativas coherentes, hallazgo que guarda coherencia con los resultados obtenidos. Tal como lo indican Ramírez y Cepeda (2023), los diarios ilustrados favorecieron la transición del pensamiento lector al pensamiento narrativo mediante representaciones visuales motivadoras para el

estudiantado. Conforme a lo planteado por Castillo y Huanca (2022), el registro multimodal proporcionó al estudiante andamiajes cognitivos que enriquecieron su capacidad para estructurar narraciones con inicio, nudo y desenlace definidos. En consecuencia, se interpretó que el registro multimodal de la lectura constituyó la dimensión más potente para el desarrollo de la competencia narrativa del estudiantado elemental. En la tabla 2 se presenta El objetivo 2 sobre: Analizar la relación entre la interpretación visual-transmediática y la construcción de secuencias narrativas en el objeto de estudio.

**Tabla 2.** *Correlación de la dimensión interpretación visual-transmediática y construcción de secuencias narrativas*

Correlaciones	Interpretación visual-transmediática	Construcción de secuencias narrativas
Interpretación visual-transmediática		
Correlación de Pearson	1	0,574
Sig. (bilateral)	—	0,002
N	28	28
Construcción de secuencias narrativas		
Correlación de Pearson	0,574	1
Sig. (bilateral)	0,002	—
N	28	28

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo analizado en la tabla 2, se identificó una relación estadística positiva de

intensidad moderada entre la interpretación visual-transmediática y la construcción de

secuencias narrativas. Se encontró una significancia de  $p = 0,002$ , con un coeficiente de correlación de  $r = 0,574$ , lo cual indicó que la relación imagen-texto y la transformación creativa del contenido leído mediante recursos visuales propios promovieron significativamente la construcción de secuencias narrativas. En términos precisos, relacionar dibujos con escenas del texto, explicar con imágenes lo que ocurrió en la lectura, representar escenas mediante cómic o mapas y crear formas visuales propias para mostrar la comprensión favorecieron el desarrollo de la competencia narrativa escrita del estudiantado. La relación positiva moderada y significativa entre la interpretación visual-transmediática y la construcción de secuencias narrativas evidenció que la capacidad del estudiante para reelaborar creativamente los textos leídos mediante recursos visuales incidió de manera relevante en su competencia narrativa escrita. En palabras de Ferreira y Albuquerque (2023), las estrategias de representación visual activaron esquemas narrativos que el estudiante trasladó con mayor eficacia a sus producciones escritas,

coincidiendo con la dirección de los hallazgos de la muestra. Tal como lo sostienen Villanueva y Díaz (2023), los diarios visuales fortalecieron la organización narrativa al activar vínculos entre la comprensión visual del texto y la producción escrita estructurada. Como lo señalan Torres y Apaza (2024), la interpretación visual de textos favoreció la organización del pensamiento narrativo y la producción de relatos más coherentes por parte del estudiantado. De acuerdo con Herrera y Zambrano (2024), los recursos de lectura multimodal se relacionaron positivamente con la escritura narrativa en el nivel elemental cuando integraron representación visual y producción textual como pilares articulados de la alfabetización. Por ello, se infirió que la interpretación visual-transmediática fortaleció la capacidad del estudiantado para construir secuencias narrativas desde la reelaboración creativa y semiótica del texto leído. Con respecto al objetivo específico 3: Establecer la relación entre la reflexión plurialfabetizadora e intercultural y la construcción de secuencias narrativas en la unidad de análisis, se muestra la tabla 3.

**Tabla 3.** *Correlación de la dimensión reflexión plurialfabetizadora e intercultural y construcción de secuencias narrativas*

Correlaciones	Reflexión plurialfabetizadora e intercultural	Construcción de secuencias narrativas
Reflexión plurialfabetizadora e intercultural		
Correlación de Pearson	1	0,541
Sig. (bilateral)	—	0,003
N	28	28
Construcción de secuencias narrativas		
Correlación de Pearson	0,541	1
Sig. (bilateral)	0,003	—
N	28	28

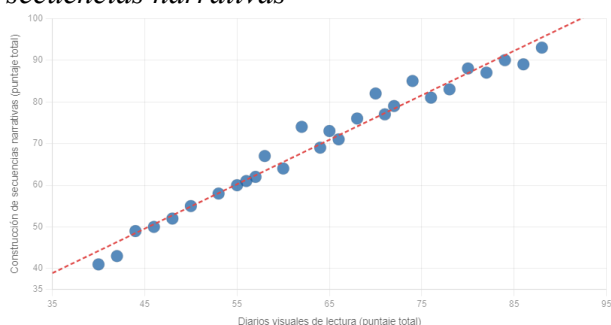
Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 3, se apreció una relación estadística positiva de intensidad moderada entre la reflexión plurialfabetizadora e intercultural y la construcción de secuencias narrativas. Se obtuvo una significancia de  $p = 0,003$ , con un coeficiente de correlación de  $r = 0,541$ , lo cual permitió señalar que la valoración

personal de la lectura y la relación cultural y contextual del texto promovieron de manera significativa la construcción de secuencias narrativas. En términos concretos, escribir o dibujar lo que hizo sentir la lectura, expresar opiniones sobre los personajes, relacionar la lectura con experiencias del entorno y

reconocer semejanzas o diferencias culturales en el texto favorecieron el desarrollo de la competencia narrativa escrita del estudiantado elemental. Los resultados revelaron que la reflexión plurialfabetizadora e intercultural presentó una correlación positiva y significativa con la construcción de secuencias narrativas, con  $r = 0,541$  y  $p = 0,003$ , evidenciando que la dimensión reflexiva y cultural de los diarios visuales incidió de manera relevante en la competencia narrativa del estudiantado. Tal como lo reportan Vega y Morocho (2023), la mediación visual de los diarios de lectura se asoció positivamente con la capacidad del estudiante para organizar el inicio, nudo y desenlace de sus narraciones escritas. Como lo evidencian Bergström y Lundqvist (2022), el soporte visual en los diarios de lectura facilitó la internalización de los elementos estructurales de la narración. Según Ferreira y Albuquerque (2023), las estrategias de representación visual activaron esquemas narrativos que el estudiante trasladó con mayor eficacia a sus producciones escritas. De acuerdo con Ramírez y Cepeda (2023), los diarios ilustrados favorecieron la transición del pensamiento lector al pensamiento narrativo mediante representaciones visuales accesibles y motivadoras

**Figura 1.** Diagrama de dispersión de los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas



**Figura 1.** Relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas

La figura 1 evidencia el objetivo general sobre; determinar la relación entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Elemental del Colegio Nacional Mejía, Quito, 2026. Según la figura 1, se evidenció la existencia de una relación estadística positiva de intensidad moderada entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas. Se encontró una significancia de  $p = 0,001$ , con un coeficiente de correlación de  $r = 0,638$ , lo que determinó que el registro multimodal de la lectura, la interpretación visual-transmediática y la reflexión plurialfabetizadora e intercultural promovieron de manera conjunta y significativa el inicio narrativo, el nudo y el desenlace narrativos del estudiantado. Por tanto, se aceptó la hipótesis investigativa y se rechazó la hipótesis nula, concluyendo que existió una relación significativa entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas en la unidad de estudio.

La relación positiva moderada y significativa entre los diarios visuales de lectura y la construcción de secuencias narrativas confirmó que las tres dimensiones analizadas aportaron de manera consistente al desarrollo de la competencia narrativa escrita del estudiantado elemental. Según Yamamoto y Fujita (2023), los registros visuales de lectura articularon la comprensión textual con la organización narrativa del estudiante de manera consistente y con correlaciones significativas, hallazgo que coincide con los resultados obtenidos en la muestra. Como lo expresan Chambers y Whitfield (2024), la combinación de recursos gráficos y textuales en los diarios de lectura fortaleció la construcción de secuencias narrativas coherentes en el estudiantado de básica elemental. Tal como lo indican Villanueva y Díaz (2023), los diarios visuales

fortalecieron la organización narrativa al vincular la comprensión visual del texto con la producción escrita estructurada. Conforme a lo planteado por Castillo y Huanca (2022), el registro multimodal proporcionó andamiajes cognitivos que enriquecieron la capacidad del estudiantado para estructurar narraciones con inicio, nudo y desenlace definidos. En consecuencia, se interpretó que los diarios visuales de lectura constituyeron una estrategia pedagógica de alto valor formativo para el desarrollo de la competencia narrativa en el nivel elemental, siempre que se implementaron con sistematicidad curricular, mediación docente reflexiva y articulación intencional entre los momentos de lectura y producción escrita.

### **Conclusiones**

Desde la primera dimensión de análisis, se concluye que el registro multimodal de la lectura se relacionó de manera positiva moderada y estadísticamente significativa con la construcción de secuencias narrativas, con  $r = 0,612$  y  $p = 0,001$ , evidenciando que la selección de ideas clave, la representación visual y verbal de lo leído y el uso de recursos multimodales en el diario de lectura contribuyeron de forma sustantiva al desarrollo del inicio narrativo, el nudo narrativo y el desenlace narrativo del estudiantado. Este resultado orientó a consolidar el registro multimodal como estrategia central de la enseñanza de la lectura en el nivel elemental, articulándolo de manera intencional y sistemática con actividades de producción narrativa escrita que permitieran al estudiante transferir lo comprendido visualmente hacia la organización coherente de sus propios relatos. Desde la perspectiva de la interpretación visual-transmediática, se concluye que esta dimensión presentó una relación positiva moderada y significativa con la construcción de secuencias

narrativas, con  $r = 0,574$  y  $p = 0,002$ , evidenciando que la capacidad del estudiante para establecer conexiones entre imagen y texto, y para transformar creativamente el contenido leído mediante recursos visuales propios, fortaleció su competencia para organizar y producir narraciones coherentes. Este hallazgo orientó a incorporar actividades de representación transmediática en las prácticas de lectura del nivel elemental, reconociendo que la reelaboración visual del texto constituyó un puente pedagógico de alta eficacia entre la comprensión lectora y la producción narrativa escrita.

En lo referente a la reflexión plurialfabetizadora e intercultural, se concluye que esta dimensión presentó una relación positiva moderada y significativa con la construcción de secuencias narrativas, con  $r = 0,541$  y  $p = 0,003$ , evidenciando que la valoración personal de la lectura y la conexión del texto con el entorno cultural y comunitario del estudiante enriquecieron su capacidad expresiva y organizativa al momento de construir secuencias narrativas propias. Este resultado orientó a fortalecer la dimensión reflexiva, identitaria e intercultural de los diarios visuales, reconociendo que cuando el estudiante conectó los textos con su propia experiencia vital, su producción narrativa adquirió mayor riqueza, autenticidad y coherencia expresiva.

De manera integradora, se concluye que los diarios visuales de lectura se relacionaron de manera positiva moderada y estadísticamente significativa con la construcción de secuencias narrativas en la muestra analizada, con  $r = 0,638$  y  $p = 0,001$ , lo que determinó la aceptación de la hipótesis investigativa y el rechazo de la hipótesis nula. Las tres dimensiones contribuyeron progresivamente al desarrollo de la competencia narrativa, siendo el registro

multimodal la de mayor incidencia con  $r = 0,612$ , seguida de la interpretación visual-transmediática con  $r = 0,574$  y la reflexión plurialfabetizadora e intercultural con  $r = 0,541$ . En consecuencia, los diarios visuales de lectura se configuraron como una estrategia pedagógica de alto potencial formativo para la construcción de secuencias narrativas en el nivel elemental, cuya eficacia se potenció cuando sus tres dimensiones se integraron de manera articulada, sistemática y reflexiva en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura narrativa.

### **Referencias Bibliográficas**

- Arias, J., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL. <https://doi.org/10.33996/enfoques.2021.001>
- Arizpe, E., y Coats, K. (2024). Reading with visual narratives: Picturebooks, comics, and the elementary reader. *Literacy*, 58(1), 45–62. <https://doi.org/10.1111/lit.12321>
- Arroyo, M., y Sánchez, P. (2023). Procesamiento textual y coherencia narrativa en estudiantes de educación básica elemental. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 143–161. <https://doi.org/10.35362/rie9125632>
- Barberán, L., y Llanos, C. (2024). De decir a transformar el conocimiento: intervenciones pedagógicas para la escritura narrativa en básica elemental. *Pensamiento Educativo*, 61(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/pe1.61.1.2024.09>
- Bergström, A., y Lundqvist, E. (2022). Reading journals with visual support and narrative structure development in Swedish elementary students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(5), 783–798. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1980426>
- Calderón, M., y Ríos, J. (2022). Gramática de la historia y escritura narrativa en básica elemental: efectos de una intervención pedagógica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.51023>
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2023). Alfabetización multimodal y ciudadanía comunicativa en la escuela elemental contemporánea. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (96), 7–18. <https://textos.grao.com/revistas/textos>
- Castillo, R., y Huanca, M. (2022). Registro multimodal lector y producción de textos narrativos en estudiantes de primaria peruana. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 145–160. <https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2022.23.1346>
- Chambers, P., y Whitfield, G. (2024). Multimodal visual journals and organized narrative writing in UK primary classrooms. *Literacy*, 58(3), 211–228. <https://doi.org/10.1111/lit.12398>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2023). Making sense: Reference, agency, and structure in a grammar of multimodality. *The Elementary School Journal*, 123(4), 701–724. <https://doi.org/10.1086/724319>
- Fernández, A., y Llanes, R. (2022). Intervenciones pedagógicas multimodales y comprensión lectora en básica elemental: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (395), 213–238. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-521>
- Ferreira, C., y Albuquerque, E. (2023). Visual reading strategies and narrative text construction in Brazilian primary students. *Educação e Pesquisa*, 49(e248721), 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248721>
- García, R., y Varela, I. (2024). Voz narrativa y producción de textos en la escuela elemental: competencias discursivas y didáctica de la escritura. *Signos*, 57(104), 31–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342024000100031>
- Gonzales, M., Cabrera, M., y Niño, R. (2023). Ética en la investigación educativa: principios de confidencialidad, anonimato y responsabilidad social en estudios con poblaciones escolares. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 812–826.

- <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.598>
- Herrera, L., y Zambrano, P. (2024). Recursos de lectura multimodal y escritura narrativa en estudiantes de Educación Básica Elemental de instituciones fiscales de Guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4112–4130. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.9842](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.9842)
- Jewitt, C., y Bezemer, J. (2023). *Introducing multimodality* (2.a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003214472>
- Kress, G. (2022). Multimodality and communication: Rethinking representation and the social. *Language & Education*, 36(3), 221–237. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2039852>
- Labov, W., y Waletzky, J. (2022). Narrative analysis revisited: Oral versions of personal experience in the elementary classroom. *Journal of Narrative and Life History*, 32(1), 1–24. <https://doi.org/10.1075/jnlh.22.1.011ab>
- López, M., y Bobadilla, M. (2023). Diarios visuales de lectura y plurialfabetización en educación primaria: conceptualización, dimensiones y proyección didáctica. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.1.354](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.354)
- Manghi, D., y Badillo, C. (2022). Multimodalidad y comprensión lectora en la educación básica: perspectivas semióticas y pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, (46), 67–90. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.2822>
- Martínez, G., y Gutiérrez, F. (2023). Mediación vygotskiana y zona de desarrollo próximo en el aprendizaje lector elemental: revisión crítica y aplicaciones didácticas. *Perfiles Educativos*, 45(180), 115–132. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60421>
- Muñoz, A., y Andrade, C. (2022). Construcción de secuencias narrativas y competencia comunicativa escrita en básica elemental. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 201–222. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.08>
- New London Group. (2023). A pedagogy of multiliteracies revisited: Designing social futures for the twenty-first century classroom. *Harvard Educational Review*, 93(2), 145–168. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-93.2.145>
- Palomino, M., y Vásquez, N. (2023). Diarios de lectura como instrumentos de elaboración personal del significado textual en básica elemental. *Enunciación*, 28(2), 211–228. <https://doi.org/10.14483/22486798.19836>
- Polo, S., y Espinosa, R. (2023). Estructura narrativa y coherencia textual en la producción escrita de estudiantes elementales. *Lengua y Habla*, 27, 89–107. <https://doi.org/10.52973/lh.2023.27.04>
- Ramírez, H., y Cepeda, L. (2023). Diarios de lectura ilustrados y escritura narrativa en estudiantes de básica primaria colombiana. *Pedagogía y Saberes*, (59), 55–72. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-16424>
- Ríos, J., Duran, K. L., y Merino, P. (2025). Secuencias narrativas y escritura en primaria: modelo de inicio, nudo y desenlace para el desarrollo de la competencia narrativa. *Propósitos y Representaciones*, 13(1), e1823. <https://doi.org/10.20511/pyr2025.v13n1.1823>
- Soto, C., y Zúñiga, M. (2022). Registros multimodales e interculturalidad en la escuela elemental: aportes para una alfabetización ampliada y plurialfabetizadora. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 221–238. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300221>
- Torres, F., y Apaza, R. (2024). Interpretación visual de textos y narración estructurada en estudiantes de educación básica boliviana. *Revista Educación*, 48(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.58321>
- Vega, P., y Morocho, D. (2023). Diarios de lectura con elementos visuales y estructura narrativa en estudiantes de básica elemental

de instituciones educativas de Cuenca. Revista Conrado, 19(94), 88–99. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3121>

Villanueva, K., y Díaz, L. (2023). Diarios visuales y secuencias narrativas escritas en alumnos de primaria mexicana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28(97), 441–464. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1698>

Yamamoto, H., y Fujita, M. (2023). Visual reading logs and structured narrative

production in Japanese primary students. Asia Pacific Journal of Education, 43(2), 267–283.

<https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2158743>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Daniel Antonio Muñoz Coello, Cinthia Fernanda Ramírez Yaguachi, Kleyner Adrián Reto Paladines y Milton Alfonso Criollo Turusina.

<b>Declaraciones éticas y editoriales del artículo</b>
<b>Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)</b> Daniel Antonio Muñoz Coello: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Cinthia Fernanda Ramírez Yaguachi: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Kleyner Adrián Reto Paladines: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Milton Alfonso Criollo Turusina: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
<b>Declaración de conflicto de intereses</b> Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
<b>Declaración de financiamiento</b> La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
<b>Declaración del editor</b> El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
<b>Declaración de los revisores</b> Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
<b>Declaración ética de la investigación</b> Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
<b>Declaración sobre el uso de inteligencia artificial</b> Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
<b>Disponibilidad de datos</b> Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

