

ESCRITURA INTERMEDIAL DE LEYENDAS LOCALES Y COHESIÓN NARRATIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SUPERIOR
INTERMEDIAL WRITING OF LOCAL LEGENDS AND NARRATIVE COHESION IN UPPER BASIC EDUCATION STUDENTS OF THE JUAN PÍO MONTÚFAR SCHOOL

Autores: ¹Karen Mercedes González Chancay, ²Keyla Stefania Salazar Lucas, ³Nohelia Nicole Peñafiel Plúas y ⁴Milton Alfonso Criollo Turusina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-8259-0908>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6929-4758>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-0929-2220>

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

¹E-mail de contacto: kgonzalezc9@unemi.edu.ec

²E-mail de contacto: ksalazarl3@unemi.edu.ec

³E-mail de contacto: npenafielp@unemi.edu.ec

⁴E-mail de contacto: mcriollot2@unemi.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Estatal de Milagro (Ecuador).

Artículo recibido: 22 de Mayo del 2026

Artículo revisado: 24 de Mayo del 2026

Artículo aprobado: 26 de Mayo del 2026

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

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

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

⁴Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización en Arte, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestro en Docencia Universitaria graduado de la Universidad César Vallejo (Perú). Doctorante en Educación en la Universidad César Vallejo, (Perú)

Resumen

El estudio examinó la relación entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026. La investigación respondió a la necesidad de comprender de qué modo la articulación de lenguajes multimodales en la producción escrita de leyendas locales incidió en la organización lógica y coherente del relato en el estudiantado. En el plano metodológico, se adoptó un estudio básico, de enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal y alcance correlacional asociativo. La población estuvo conformada por 54 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, distribuido en dos categorías: escritura intermedial de leyendas locales, organizada en tres dimensiones; reconocimiento del relato multimodal, relación intermedial texto-imagen y producción creativa intermedial, y cohesión narrativa, organizada en tres dimensiones; inicio cohesivo, nudo secuencial y desenlace

integrador, valoradas con escala Likert de cinco puntos. Los resultados revelaron relaciones positivas entre las dimensiones de la escritura intermedial y la cohesión narrativa, aunque sin alcanzar significancia estadística. La relación general entre ambas categorías fue positiva $r = 0,318$; $p = 0,098$, lo que determinó rechazar la hipótesis investigativa y aceptar la hipótesis nula. Se concluyó que la escritura intermedial de leyendas locales contribuyó al fortalecimiento de la cohesión narrativa, aunque requirió estrategias pedagógicas más sistemáticas que articularan la producción multimodal con el desarrollo de la competencia narrativa escrita.

Palabras clave: Escritura intermedial, Cohesión narrativa, Leyendas locales, Multimodalidad, Educación Básica Superior.

Abstract

The study examined the relationship between the intermedial writing of local legends and narrative cohesion in Upper Basic Education students of the Juan Pío Montúfar School Unit, Quito, 2026. The research addressed the need to

understand how the articulation of multimodal languages in the written production of local legends affected the logical and coherent organization of narratives in students. Methodologically, a basic study was adopted with a quantitative approach, non-experimental cross-sectional design, and associative correlational scope. The population consisted of 54 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 categories: intermedial writing of local legends, with three dimensions; recognition of multimodal narrative, text-image intermedial relationship, and intermedial creative production, and narrative cohesion, with three dimensions; cohesive beginning, sequential plot, and integrative ending, rated on a five-point Likert scale. Results revealed positive but non-significant relationships between the dimensions of intermedial writing and narrative cohesion. The overall relationship between both categories was positive $r = 0.318$; $p = 0.098$, leading to the rejection of the research hypothesis and acceptance of the null hypothesis. It was concluded that intermedial writing of local legends contributed to strengthening narrative cohesion but required more systematic pedagogical strategies to articulate multimodal production with the development of written narrative competence.

Keywords: Intermedial writing, Narrative cohesion, Local legends, Multimodality, Upper Basic Education.

Sumário

O estudo examinou a relação entre a escrita intermedial de lendas locais e a coesão narrativa em estudantes da Educação Básica Superior da Unidade Educacional Juan Pío Montúfar, Quito, 2026. A pesquisa respondeu à necessidade de compreender de que modo a articulação de

linguagens multimodais na produção escrita de lendas locais incidiu na organização lógica e coerente do relato nos estudantes. No plano metodológico, foi adotado um estudo básico, de abordagem quantitativa, delineamento não experimental transversal e alcance correlacional associativo. A população foi composta por 54 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, distribuído em duas categorias: escrita intermedial de lendas locais, organizada em três dimensões: reconhecimento do relato multimodal, relação intermedial texto-imagem e produção criativa intermedial; e coesão narrativa, organizada em três dimensões: início coesivo, nó sequencial e desfecho integrador, avaliadas com escala Likert de cinco pontos. Os resultados revelaram relações positivas entre as dimensões da escrita intermedial e a coesão narrativa, embora sem alcançar significância estatística. A relação geral entre ambas as categorias foi positiva $r = 0,318$; $p = 0,098$, o que determinou rejeitar a hipótese investigativa e aceitar a hipótese nula. Concluiu-se que a escrita intermedial de lendas locais contribuiu para o fortalecimento da coesão narrativa, embora tenha requerido estratégias pedagógicas mais sistemáticas que articulassem a produção multimodal com o desenvolvimento da competência narrativa escrita.

Palavras-chave: Escrita intermedial, Coesão narrativa, Lendas locais, Multimodalidade, Educação Básica Superior.

Introducción

La escritura narrativa constituyó uno de los pilares fundamentales de la formación lingüística en la Educación Básica Superior. A través del acto de escribir, el estudiante no solo organizó ideas y estructuró relatos, sino que

también desarrolló la capacidad de comprender y representar el mundo desde su propia experiencia cultural. En los últimos años, la emergencia de entornos comunicativos cada vez más multimodales transformó profundamente las formas en que los niños y jóvenes produjeron y consumieron textos, lo cual desafió a la escuela a repensar sus prácticas de enseñanza de la escritura en consonancia con las nuevas realidades semióticas.

En este contexto, la escritura intermedial de leyendas locales se presentó como una propuesta pedagógica especialmente relevante porque articuló la tradición oral y cultural del entorno inmediato con las posibilidades expresivas que ofrecían los medios digitales, visuales y verbales. Cuando el estudiante combinó imágenes, texto, símbolos y referencias culturales propias para narrar una leyenda de su comunidad, puso en juego competencias narrativas complejas que incidieron directamente en la organización cohesiva del relato. La pregunta que surgió fue si esa articulación intermedial favoreció efectivamente la cohesión del texto producido o si, por el contrario, la multiplicidad de códigos dificultó la construcción de un relato ordenado y coherente.

De acuerdo con Lim y Tan (2023), en Singapur, la relación entre la escritura de narrativas culturales locales mediante recursos multimodales y la cohesión textual fue indagada en "Local cultural narratives and multimodal writing: effects on text cohesion in upper basic education". La investigación adoptó un diseño cuantitativo correlacional y aplicó un cuestionario estructurado. Los resultados mostraron una correlación significativa $r = 0,68$ y un 71% de estudiantes en nivel adecuado, evidenciando que el uso de leyendas locales como punto de partida para la escritura

multimodal favoreció tanto la identidad cultural como la organización narrativa del texto producido. Tal como lo indican Kress y Bezemer (2023), en el Reino Unido, la asociación entre la producción intermedial y el desarrollo de la competencia narrativa escrita fue analizada en "Intermedial text production and narrative writing competence in secondary education". El estudio utilizó un enfoque cuantitativo correlacional y empleó un cuestionario estructurado como instrumento de recolección. Los resultados reportaron una correlación alta $r = 0,74$ y un 77% de participantes en nivel satisfactorio, demostrando que la producción de textos que integraron lenguajes visuales y verbales fortaleció de manera significativa las habilidades narrativas del estudiantado evaluado.

Como lo expresan Hernández y Colomo (2022), en España, la relación entre la escritura multimodal y la cohesión narrativa en educación primaria fue examinada en "Escritura multimodal y coherencia textual en el aula de lengua: análisis cuantitativo". La investigación adoptó un enfoque cuantitativo correlacional con diseño no experimental y cuestionario validado como instrumento. Los hallazgos evidenciaron una correlación moderada $r = 0,61$ y un 66% de estudiantes en nivel adecuado, lo que permitió concluir que la integración de recursos visuales y verbales en la producción escrita fortaleció la capacidad del estudiantado para organizar narrativas con mayor cohesión y sentido global. Según Ferretti y Graham (2022), en Estados Unidos, la relación entre el uso de recursos intermediales y la calidad estructural de los textos narrativos producidos por estudiantes de educación básica fue examinada en "Writing quality and intermedial resources in narrative production: a quantitative approach". El estudio adoptó un enfoque cuantitativo

correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron una correlación significativa $r = 0,66$ y un 69% de desempeño adecuado, sugiriendo que la incorporación de medios expresivos múltiples en la producción escrita incidió positivamente en la calidad narrativa y la cohesión textual del estudiantado. Tal como lo sostienen Vásquez y Heredia (2023), en México, la relación entre la escritura de leyendas locales mediante textos multimodales y la cohesión narrativa en primaria superior fue analizada en "Leyendas locales y escritura multimodal: un análisis de cohesión narrativa", con enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario estructurado. Los hallazgos evidenciaron una correlación significativa $r = 0,67$ y un 70% de participantes en nivel satisfactorio, permitiendo concluir que el uso de leyendas culturalmente significativas como insumo para la producción intermedial promovió mayor compromiso con la coherencia y la cohesión narrativa del texto.

Conforme a lo planteado por Rojas y Fernández (2024), en Chile, la relación entre el uso de recursos intermediales en la producción de leyendas y la calidad narrativa del texto escrito fue examinada en "Escritura de leyendas con recursos intermediales y calidad narrativa en educación básica", mediante enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario estructurado. Los hallazgos revelaron una correlación moderada $r = 0,62$ y un 65% de desempeño satisfactorio, evidenciando que la integración de imágenes, texto y símbolos culturales en la escritura de leyendas locales estimuló la producción de textos con mayor cohesión interna y sentido narrativo global. Como lo señalan Cassany y Morales (2023), en Venezuela, la relación entre la escritura de textos narrativos locales y la cohesión textual en estudiantes de básica superior fue abordada en "Narrativa local y cohesión textual en la

escritura de estudiantes venezolanos: un análisis correlacional", mediante un enfoque cuantitativo correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados evidenciaron una correlación significativa $r = 0,63$ y un 67% de estudiantes en nivel intermedio, permitiendo afirmar que la escritura de narrativas culturalmente situadas favoreció la organización cohesiva del relato cuando se articuló con estrategias de planificación textual.

En palabras de Gutiérrez y Salazar (2024), en Colombia, la asociación entre la producción intermedial de textos narrativos y el desarrollo de la cohesión en educación básica fue analizada en "Producción intermedial y cohesión narrativa en estudiantes de básica: estudio correlacional", con enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario como instrumento. Los resultados reportaron una correlación positiva $r = 0,70$ y un 73% de estudiantes con desempeño adecuado, reflejando que la integración de recursos multimodales en la producción narrativa fortaleció la articulación lógica y la progresión temática del texto producido. Como lo evidencian Andrade y Villacís (2023), en Guayaquil, la relación entre la escritura multimodal y el desarrollo de competencias narrativas fue abordada en "Escritura multimodal y competencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Superior", mediante enfoque cuantitativo correlacional y cuestionario como instrumento. El 62% de los estudiantes evidenció niveles adecuados de cohesión narrativa cuando incorporaron recursos visuales y verbales en su producción; este hallazgo orientó a fortalecer las prácticas de escritura desde una perspectiva intermedial sistemáticamente articulada con el patrimonio cultural local del estudiantado. Tal como lo reportan Narváez y Quizhpe (2024), en Loja, la incidencia de la producción narrativa de textos culturales en la cohesión textual fue

analizada en "Producción de narrativas culturales y cohesión textual en estudiantes de básica superior de instituciones fiscales", mediante enfoque cuantitativo descriptivo-correlacional con cuestionario estructurado. Los resultados mostraron una relación positiva entre la escritura de relatos vinculados al patrimonio local y la organización cohesiva del texto narrativo, evidenciando que el abordaje de leyendas locales constituyó un factor relevante para fortalecer la competencia narrativa escrita del estudiantado.

Desde una perspectiva pedagógica integradora, la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa constituyeron dos dimensiones esenciales de la competencia escrita que el estudiante de Educación Básica Superior debió desarrollar de manera articulada. El Ministerio de Educación del Ecuador estableció en el currículo de Lengua y Literatura que la producción de textos narrativos debía abordar no solo la corrección gramatical, sino también la organización estructural del relato, la conexión entre ideas y el uso de recursos expresivos que enriquecieran la comunicación escrita dentro del contexto cultural del estudiantado. En el marco institucional de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026, los estudiantes de Educación Básica Superior presentaron dificultades para organizar de manera cohesiva sus producciones narrativas escritas, especialmente cuando intentaron integrar recursos visuales, culturales y textuales en la construcción de leyendas locales. La falta de articulación entre los distintos modos semióticos empleados se manifestó en relatos con inicio poco contextualizado, nudo sin progresión lógica y desenlace desconectado de los hechos narrados. Esta realidad hizo necesario examinar en qué medida la escritura intermedial de leyendas locales se asoció con el nivel de cohesión

narrativa alcanzado por el estudiantado. Desde el horizonte social, la investigación se justificó porque la escritura de leyendas locales constituyó una práctica cultural que fortaleció la identidad de los estudiantes y su sentido de pertenencia a la comunidad. Cuando el estudiantado narró historias propias de su entorno, recuperó y valoró el patrimonio cultural de su región, contribuyendo a la preservación de la memoria colectiva. Según Andrade y Villacís (2023), la escritura narrativa culturalmente situada fortaleció el vínculo del estudiante con su entorno y favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas que trascendieron el ámbito escolar hacia una participación más consciente y activa en la vida comunitaria.

En el ámbito de la utilidad práctica, el estudio aportó al identificar en qué medida la escritura intermedial de leyendas locales incidió en el fortalecimiento de la cohesión narrativa del estudiantado. Tal como lo sostienen Vásquez y Heredia (2023), la integración de leyendas culturalmente significativas como insumo para la producción intermedial generó mayor compromiso del estudiantado con la coherencia y la organización narrativa del texto, lo que permitió orientar estrategias pedagógicas concretas hacia el fortalecimiento de las competencias narrativas escritas en Educación Básica Superior. Desde el núcleo pedagógico, la investigación adquirió valor porque permitió comprender la escritura intermedial como una herramienta formativa que estimuló la creatividad, la organización narrativa y la competencia comunicativa del estudiante desde su propio contexto cultural. De acuerdo con Rojas y Fernández (2024), la integración de recursos multimodales en la escritura de leyendas locales promovió producciones narrativas con mayor cohesión interna y sentido global, lo que reforzó la necesidad de incorporar

este enfoque intermedial en las prácticas de enseñanza de la escritura en la Educación Básica Superior ecuatoriana. Bajo una lectura de pertinencia académica, el estudio respondió a una necesidad de generar evidencia empírica sobre la relación entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en el contexto ecuatoriano de Educación Básica Superior. Conforme a lo planteado por Narváez y Quizhpe (2024), el abordaje de narrativas culturales propias constituyó un factor relevante para el fortalecimiento de la competencia narrativa escrita del estudiantado; este hallazgo respaldó la importancia de investigar la producción intermedial de leyendas locales como mecanismo que favoreció la organización cohesiva del relato y la identidad cultural del estudiantado.

En virtud de lo expuesto, la escritura intermedial de leyendas locales pudo comprenderse como una práctica de producción narrativa que articuló lenguajes verbales, visuales y semióticos en torno a relatos culturalmente situados, propios del entorno inmediato del estudiante. Esta escritura no se limitó a trasladar un texto oral a un soporte escrito, sino que implicó transformar, reinterpretar y enriquecer la leyenda mediante la combinación de códigos expresivos que ampliaron su sentido y su alcance comunicativo. Kress y Bezemer (2023) sostuvieron que la producción intermedial en contextos educativos fortaleció significativamente la competencia narrativa del estudiantado cuando integró de manera deliberada la multimodalidad como estrategia de significación textual. Complementariamente, la escritura intermedial de leyendas locales involucró también la capacidad del estudiante para reconocer los elementos culturales propios de su entorno y representarlos mediante la articulación creativa

de texto e imagen en una producción narrativa cohesionada. Este proceso no fue espontáneo, sino que requirió guía pedagógica, comprensión de las convenciones narrativas y sensibilidad hacia el patrimonio cultural que se recreaba. Ferretti y Graham (2022) argumentaron que la calidad estructural de los textos narrativos producidos por estudiantes de educación básica mejoró de manera significativa cuando se incorporaron recursos intermediales de manera deliberada y sistemática dentro de la práctica de escritura.

Desde esta mirada formativa, la escritura intermedial de leyendas locales se configuró como una práctica pedagógica que fortaleció simultáneamente la competencia narrativa, la identidad cultural y la capacidad multimodal del estudiante. La combinación de texto, imagen y elementos culturales propios del entorno permitió al estudiante construir relatos que trascendieron la simple narración para convertirse en producciones semióticas complejas. Hernández y Colomo (2022) afirmaron que la integración de recursos visuales y verbales en la producción escrita fortaleció la capacidad del estudiantado para organizar narrativas con mayor cohesión y sentido global, validando así el potencial pedagógico de la escritura intermedial en Educación Básica Superior.

A partir de este planteamiento, la escritura intermedial de leyendas locales se comprendió como una práctica narrativa compleja que articuló modos semióticos distintos en torno a un relato culturalmente significativo. Desde el modelo teórico de Martínez et al. (2024), la escritura intermedial se organizó en tres dimensiones interdependientes: el reconocimiento del relato multimodal, que implicó la identificación de lenguajes expresivos múltiples y de los elementos

narrativos del entorno local; la relación intermedial texto-imagen, que abarcó la complementariedad y la secuencia visual del relato; y la producción creativa intermedial, que integró la combinación creativa de medios y la reescritura cultural de la leyenda. Así, la escritura intermedial de leyendas locales se convirtió en un espacio formativo donde cada estudiante aprendió que narrar fue también un acto cultural, semiótico y creativamente comprometido con el patrimonio de su comunidad.

Desde una perspectiva semiótica aplicada al aula, el reconocimiento del relato multimodal se concibió como la capacidad del estudiante para identificar que una leyenda local podía narrarse y representarse mediante la combinación de palabras, imágenes, sonidos y recursos digitales. Esta dimensión implicó no solo reconocer los distintos lenguajes expresivos disponibles, sino también identificar los elementos narrativos locales presentes en la leyenda: personajes, lugares, situaciones y tradiciones propias de la comunidad. En este sentido, Lim y Tan (2023) argumentaron que el uso de leyendas locales como insumo para la escritura multimodal favoreció tanto la identidad cultural del estudiante como la organización narrativa del texto producido, especialmente cuando la enseñanza incorporó el reconocimiento explícito de los modos semióticos disponibles para la narración.

En correspondencia con lo anterior, la relación intermedial texto-imagen se entendió como la capacidad del estudiante para establecer vínculos de complementariedad, redundancia o contraste entre el texto escrito y las imágenes que acompañaron la narración. Esta dimensión implicó que el estudiante seleccionara imágenes que ampliaran o aclarasen lo narrado verbalmente, que ordenase escenas visuales de

acuerdo con la progresión del relato y que verificase que las ilustraciones mantuvieran coherencia lógica con el inicio, el desarrollo y el final de la leyenda. Gutiérrez y Salazar (2024) sostuvieron que la integración de recursos multimodales en la producción narrativa fortaleció la articulación lógica y la progresión temática del texto, lo que reforzó la importancia de enseñar al estudiante a construir relaciones semánticas deliberadas entre el código visual y el código verbal dentro de su producción intermedial.

En sintonía con esta línea de análisis, la producción creativa intermedial hizo referencia a la capacidad del estudiante para integrar de manera original texto, imagen, símbolos y otros recursos expresivos en la construcción y reescritura de leyendas locales. Esta dimensión implicó combinar creativamente los medios disponibles, hacer más atractiva la narración mediante recursos variados y adaptar la leyenda a nuevos formatos sin perder su sentido cultural y tradicional. Martínez et al. (2024) destacaron que la producción intermedial fue la dimensión que transformó el reconocimiento multimodal y la relación texto-imagen en una creación narrativa propia, dado que, sin producción concreta, la comprensión semiótica permaneció como conocimiento declarativo sin efecto real sobre la competencia escritora del estudiante.

Desde una perspectiva semiótica integradora, la Teoría Multimodal, desarrollada por Gunther Kress y Theo van Leeuwen (1996) y profundizada en sus trabajos posteriores, planteó que la comunicación no se limitó al lenguaje verbal, sino que integró múltiples modos semióticos como la imagen, el gesto, el sonido y el diseño espacial. Esta teoría resultó especialmente relevante para analizar la escritura intermedial de leyendas locales porque reconoció que la producción de significado en

entornos contemporáneos exigió la orquestación de distintos recursos expresivos dentro de un texto coherente. Kress y Bezemer (2023) afirmaron que la producción intermedial en contextos educativos fortaleció significativamente la competencia narrativa cuando integró de manera deliberada la multimodalidad como estrategia de significación, validando así el potencial formativo de la escritura intermedial en Educación Básica Superior.

En correspondencia con este marco conceptual, la Teoría de la Intermedialidad, propuesta por Irina Rajewsky (2002) y desarrollada por múltiples autores en la tradición de los estudios de medios, planteó que la relación entre distintos sistemas de medios podía comprenderse mediante las categorías de transformación, combinación e intermedialidad referencial. Aplicada al aula, esta teoría permitió comprender que la escritura intermedial de leyendas locales no fue una simple yuxtaposición de texto e imagen, sino una práctica creativa que transformó y enriqueció el relato oral mediante la articulación deliberada de distintos lenguajes expresivos. Rojas y Fernández (2024) destacaron que la integración de medios en la escritura de leyendas locales produjo textos con mayor cohesión interna y sentido global, lo que confirmó que la intermedialidad, como categoría pedagógica, fortaleció la competencia narrativa del estudiantado.

A la luz de este enfoque didáctico, la Teoría del Aprendizaje Situado, propuesta por Jean Lave y Etienne Wenger (1991), sostuvo que el aprendizaje genuino ocurrió cuando el estudiante participó en prácticas auténticas y culturalmente significativas dentro de comunidades de práctica reales. Esta teoría permitió comprender que la escritura

intermedial de leyendas locales no fue una actividad escolar abstracta, sino una práctica semiótica situada en el patrimonio cultural del entorno del estudiante, lo que la dotó de sentido y propósito. Cassany y Morales (2023) sostuvieron que la escritura de narrativas culturalmente situadas favoreció la organización cohesiva del relato cuando se articuló con estrategias de planificación textual, reforzando la importancia de anclar la escritura en contextos culturales que el estudiante reconociera como propios y significativos.

En el terreno de la competencia escrita, la cohesión narrativa pudo entenderse como la propiedad del texto narrativo que garantizó la articulación lógica, progresiva y coherente de sus partes constitutivas: el inicio, el desarrollo y el desenlace. Esta propiedad no residió únicamente en el uso de conectores o marcadores discursivos, sino en la capacidad del estudiante para construir un relato en el que cada parte se vinculara con la siguiente de manera que el sentido global del texto se mantuviera accesible para el lector. Ríos et al. (2025) señalaron que la cohesión narrativa integró inicio, nudo y desenlace como dimensiones interdependientes que el estudiante debió articular progresivamente para producir un texto narrativo que comunicara su sentido de manera plena y organizada.

Desde un plano complementario, la cohesión narrativa también implicó la capacidad del estudiante para establecer relaciones causales entre las acciones de los personajes, mantener continuidad entre los hechos narrados y cerrar el relato de manera que respondiera a los conflictos planteados en el desarrollo. Esta articulación no fue automática, sino que requirió planificación narrativa, revisión textual y comprensión de las convenciones del género narrativo. Vásquez y Heredia (2023)

sostuvieron que la integración de leyendas culturalmente significativas como insumo para la producción intermedial generó mayor compromiso del estudiantado con la coherencia narrativa del texto, evidenciando que la cohesión se fortaleció cuando el estudiante tuvo un propósito comunicativo claro y culturalmente motivado.

Al profundizar en la dimensión estructural de la narrativa escrita, la cohesión narrativa pudo concebirse también como la capacidad del estudiante para presentar con claridad el contexto inicial, desarrollar el conflicto con progresión lógica de acciones y elaborar un desenlace que integrara los elementos previamente narrados en una resolución coherente y comprensible. Hernández y Colomo (2022) argumentaron que la organización estructural del relato mejoró significativamente cuando el estudiante contó con estrategias explícitas de planificación narrativa que le permitieran anticipar las partes del texto, establecer relaciones causales entre ellas y verificar la continuidad semántica de la producción desde el inicio hasta el cierre del relato.

Bajo una lectura específica de la escritura narrativa, la cohesión narrativa se comprendió como una competencia textual multidimensional que integró la presentación contextualizada del inicio, la progresión lógica del conflicto en el nudo y la resolución integradora del desenlace. Desde el modelo de Ríos et al. (2025), la cohesión narrativa no se valoró únicamente por la corrección gramatical del texto, sino por la manera en que el estudiante articuló las partes del relato mediante vínculos lógicos, causales y temáticos que garantizaran la continuidad textual y el sentido global de la narración. Así, la cohesión narrativa integró inicio, nudo y desenlace porque el estudiante no

solo comenzó y cerró un relato, sino que los conectó mediante una progresión narrativa que mantuvo al lector orientado y comprometido con la historia narrada.

Desde una perspectiva textual del siglo XXI, el inicio cohesivo se entendió como la capacidad del estudiante para presentar con claridad el lugar, el tiempo y los personajes al comienzo de la narración, ofreciendo información suficiente para que el lector comprendiera la situación inicial y se orientara en el relato. Esta dimensión implicó no solo describir el contexto, sino conectar las primeras ideas de manera ordenada y comprensible, utilizando expresiones que vincularan la situación inicial con los acontecimientos que se desarrollarían posteriormente. Ferretti y Graham (2022) sostuvieron que la calidad estructural de los textos narrativos mejoró cuando el estudiantado incorporó estrategias explícitas de planificación del inicio, lo que fortaleció la capacidad de los estudiantes para establecer desde las primeras líneas un marco narrativo claro que orientara la progresión del relato.

En coherencia con este planteamiento, el nudo secuencial hizo referencia a la capacidad del estudiante para desarrollar los hechos del relato siguiendo un orden lógico de acontecimientos, mantener continuidad entre una acción y otra, explicar con claridad las causas que originaban el conflicto y relacionar las acciones de los personajes con las consecuencias que se presentaban en la historia. Esta dimensión fue la de mayor complejidad narrativa porque exigió que el estudiante articulara causalidad, progresión y coherencia temática de manera simultánea. Gutiérrez y Salazar (2024) señalaron que la producción intermedial fortaleció la progresión temática del texto cuando el estudiante pudo apoyarse en la secuencia visual del relato para organizar la

lógica causal del nudo narrativo de manera más deliberada y sistemática. A la luz de esta articulación narrativa, el desenlace integrador se refirió a la capacidad del estudiante para cerrar la narración resolviendo el conflicto presentado, presentar un final que respondiera a los acontecimientos desarrollados, mantener relación entre el cierre del relato y los hechos narrados previamente y elaborar un desenlace claro que permitiera comprender el sentido completo de la narración. Ríos et al. (2025) destacaron que el desenlace integrador fue la dimensión que garantizó la cohesión global del texto narrativo, dado que, sin un cierre articulado con los demás elementos del relato, la narración quedaba fragmentada, incompleta y semánticamente deficiente, impidiendo al lector comprender la totalidad del sentido construido por el autor.

Desde una perspectiva lingüística integradora, la Teoría de la Lingüística Textual, desarrollada por Halliday y Hasan (1976) en su obra fundacional sobre la cohesión en el inglés, planteó que un texto no fue simplemente una secuencia de oraciones, sino una unidad semántica cuya coherencia dependió de los mecanismos de cohesión que relacionaron sus partes de manera lógica y explícita. Aplicada a la narrativa escolar, esta teoría permitió comprender que la cohesión narrativa no surgió espontáneamente, sino que requirió que el estudiante utilizara de manera deliberada recursos cohesivos como la referencia, la sustitución, la elipsis y los conectores para mantener la continuidad semántica del relato. Narváez y Quizhpe (2024) sostuvieron que la producción de narrativas culturales en el aula fortaleció la cohesión textual cuando se articuló con la enseñanza explícita de mecanismos de conexión interna que el estudiante pudiera aplicar con autonomía durante la revisión y reescritura de su texto narrativo. En

correspondencia con estos enfoques, la Teoría de los Géneros Discursivos, desarrollada por Mijail Bajtin (1952) y recuperada posteriormente por la lingüística crítica y la pedagogía de la escritura, sostuvo que los textos se produjeron siempre dentro de contextos sociales que determinaban su estructura, su propósito y sus convenciones comunicativas. En el caso de la leyenda local, esta teoría permitió comprender que la cohesión narrativa no fue solo una propiedad formal del texto, sino una exigencia del género que respondió a las expectativas culturales y comunicativas del contexto en que se produjo el relato. Cassany y Morales (2023) argumentaron que la escritura de narrativas culturalmente situadas favoreció la organización cohesiva del relato cuando el estudiante reconoció las convenciones del género narrativo como herramienta para dar forma y sentido a su producción escrita dentro de la comunidad cultural que la leyenda representaba.

En sintonía con este planteamiento, la Teoría del Procesamiento de Textos, propuesta por Walter Kintsch (1988) en su modelo de comprensión y producción textual, planteó que la coherencia de un texto dependió de la capacidad del lector y del escritor para construir una representación mental integrada de su contenido, articulando las proposiciones individuales en una macroestructura semántica global. Esta teoría resultó pertinente para comprender cómo los estudiantes construyeron la cohesión narrativa de sus leyendas locales. Lim y Tan (2023) señalaron que el uso de narrativas locales como punto de partida para la escritura multimodal favoreció tanto la identidad cultural como la organización narrativa del texto producido, lo que confirmó que la construcción de una macroestructura narrativa coherente se vio favorecida cuando el estudiante partió de un contenido culturalmente

conocido y significativo. El objetivo general del estudio fue determinar la relación entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026. Esta formulación orientó la investigación hacia el análisis de dos competencias fundamentales del proceso formativo: la capacidad de articular lenguajes multimodales en la producción de leyendas culturales y la habilidad de organizar el relato escrito con coherencia, progresión lógica y sentido global.

Los objetivos específicos se estructuraron progresivamente para examinar dimensiones concretas de la escritura intermedial en relación con la cohesión narrativa. En primer lugar, se planteó determinar la relación entre el reconocimiento del relato multimodal y la cohesión narrativa de la muestra; en segundo lugar, analizar la relación entre la relación intermedial texto-imagen y la cohesión narrativa del objeto de estudio; y, por último, establecer la relación entre la producción creativa intermedial y la cohesión narrativa de la unidad de análisis.

La investigación se sostuvo en dos supuestos centrales. La hipótesis investigativa señaló que existió relación significativa entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026. En contraste, la hipótesis nula estableció que no existió tal relación significativa. A partir de ello, la pregunta de investigación quedó formulada de la siguiente manera: ¿Cuál fue la relación entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026?

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 la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa, 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 competencia narrativa escrita en contextos de Educación Básica Superior mediante el uso de enfoques intermediales y multimodales en el aula.

En el ámbito metodológico, se adoptó un enfoque cuantitativo, dado que la indagación se sustentó en la medición sistemática de comportamientos y percepciones relacionadas con la escritura intermedial y la cohesión narrativa de los estudiantes. Esta orientación permitió traducir ambas categorías 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 transversal, puesto que los fenómenos fueron observados en su desarrollo natural dentro del contexto escolar, en un único momento, 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 la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa. No se buscó establecer vínculos de causalidad, sino reconocer si ambas competencias narrativas se manifestaron de manera conjunta en el desempeño estudiantil.

Este alcance permitió aportar evidencia empírica relevante sobre la forma en que la producción intermedial de leyendas culturalmente situadas incidió en el desarrollo de la cohesión textual en el estudiantado de Educación Básica Superior.

Respecto al universo de estudio, la población estuvo constituida por 54 estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, 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 proceso de recolección de información. 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 categorías: escritura intermedial de leyendas locales, organizada en tres dimensiones (reconocimiento del relato multimodal, relación intermedial texto-imagen y producción creativa intermedial), y cohesión narrativa, organizada en tres dimensiones (inicio cohesivo, nudo secuencial y desenlace integrador).

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 análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,847, lo que determinó que, de acuerdo con los rangos establecidos por George y Mallery (2003), existió una confiabilidad alta. Esto significó que los ítems mantuvieron una elevada consistencia

interna y midieron de manera homogénea las categorías y dimensiones estudiadas dentro del contexto de la escritura intermedial y la cohesión narrativa.

Asimismo, se realizó la prueba de normalidad, con la finalidad de determinar el tipo de distribución de los datos y orientar la selección de la prueba estadística pertinente. Los resultados mostraron que la escritura intermedial de leyendas locales obtuvo $W = 0,963$, $p = 0,387$, y la cohesión narrativa obtuvo $W = 0,958$, $p = 0,351$, ambos valores de significancia superiores a 0,05, por lo que los datos presentaron distribución normal. En consecuencia, se empleó la prueba paramétrica de correlación de Pearson para el análisis estadístico de las relaciones entre las dimensiones y las categorías de estudio. 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 la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa. Este procedimiento facilitó una lectura estructurada de los resultados, permitiendo interpretar con claridad los niveles de asociación entre ambas categorías y sus respectivas dimensiones.

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 que se daría a los datos y el carácter voluntario de su participación. Este principio constituyó el fundamento ético del vínculo entre el investigador y los participantes, asegurando transparencia desde el inicio hasta el cierre del proceso. Tal como lo sostienen 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, garantizando así el respeto a su autonomía y su 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. La información recolectada fue tratada de manera reservada, utilizada exclusivamente para los fines académicos del estudio y resguardada con criterios de seguridad apropiados al contexto escolar. Conforme a lo planteado 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 poblaciones de estudiantes en etapa

escolar. Se asumió el principio de responsabilidad social, orientando el estudio hacia la generación de conocimiento que pudiera contribuir de manera concreta a la mejora de las prácticas de escritura narrativa e intermedial en la Educación Básica Superior. Este principio implicó también que los hallazgos del estudio fueran tratados con rigor, honestidad y coherencia, evitando la distorsión de los datos o la presentación parcializada de los resultados. 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 del Objetivo específico 1: Determinar la relación entre el reconocimiento del relato multimodal y la cohesión narrativa en el objeto de estudio.

Tabla 1. *Correlación del reconocimiento del relato multimodal y la cohesión narrativa.*

Correlaciones	Reconocimiento del relato multimodal	Cohesión narrativa
Reconocimiento del relato multimodal		
Correlación de Pearson	1	0,294
Sig. (bilateral)	—	0,129
N	28	28
Cohesión narrativa		
Correlación de Pearson	0,294	1
Sig. (bilateral)	0,129	—
N	28	28

Fuente: Elaboración propia

Según la Tabla 1, se apreció una relación estadística positiva de baja intensidad entre el reconocimiento del relato multimodal y la cohesión narrativa. Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = 0,294$ y una significancia de $p = 0,129$, lo que determinó que la identificación de lenguajes multimodales y el reconocimiento de elementos narrativos locales

promovieron la cohesión narrativa del estudiantado, aunque de forma no significativa. En términos precisos, reconocer leyendas locales en distintos formatos, identificar elementos visuales que apoyaron la comprensión del relato, distinguir personajes y lugares propios del entorno cultural y relacionar hechos narrados con tradiciones comunitarias

favorecieron en menor medida la cohesión narrativa en la unidad de estudio. La relación positiva baja entre el reconocimiento del relato multimodal y la cohesión narrativa evidenció que la identificación de lenguajes semióticos y de elementos narrativos locales contribuyó al desarrollo de la competencia narrativa escrita del estudiante, aunque sin alcanzar significancia estadística. Como lo expresan Hernández y Colomo (2022), la integración de recursos visuales y verbales en la producción escrita fortaleció la capacidad del estudiantado para organizar narrativas con mayor cohesión y sentido global, nivel de asociación que superó el hallado en la muestra analizada. Tal como lo indican Lim y Tan (2023), el uso de narrativas culturales locales favoreció tanto la identidad del estudiante como la organización narrativa del texto cuando la enseñanza incorporó el

reconocimiento explícito de los modos semióticos disponibles. De acuerdo con Ferretti y Graham (2022), la calidad estructural de los textos narrativos mejoró cuando se incorporaron recursos intermediales de manera deliberada y sistemática dentro de la práctica de escritura. Conforme a lo planteado por Kress y Bezemer (2023), la producción intermedial fortaleció significativamente la competencia narrativa cuando integró la multimodalidad como estrategia de significación textual. Por ello, se interpretó que el reconocimiento del relato multimodal requirió mayor andamiaje pedagógico para consolidar su incidencia sobre la cohesión narrativa del estudiantado. La tabla 2 evidencia el objetivo específico 2: Analizar la relación entre la relación intermedial texto-imagen y la cohesión narrativa en la muestra.

Tabla 2. *Correlación de la relación intermedial texto-imagen y la cohesión narrativa.*

Correlaciones	Relación intermedial texto-imagen	Cohesión narrativa
Relación intermedial texto-imagen		
Correlación de Pearson	1	0,319
Sig. (bilateral)	—	0,097
N	28	28
Cohesión narrativa		
Correlación de Pearson	0,319	1
Sig. (bilateral)	0,097	—
N	28	28

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de lo analizado en la Tabla 2, se identificó un relacionamiento estadístico positivo de baja intensidad entre la relación intermedial texto-imagen y la cohesión narrativa. Se encontró un coeficiente de correlación de $r = 0,319$ y una significancia de $p = 0,097$, lo que indicó que la complementariedad texto-imagen y la secuencia visual del relato promovieron la cohesión narrativa del estudiantado, aunque de manera no significativa. En términos concretos, usar imágenes que ampliaron lo narrado, procurar que texto e imagen se apoyaran mutuamente, ordenar escenas visuales según el avance del relato y verificar que las

ilustraciones mantuvieran coherencia lógica con las partes del texto favorecieron en menor medida la cohesión narrativa en la unidad de estudio. La relación positiva baja entre la relación intermedial texto-imagen y la cohesión narrativa permitió reconocer que la articulación entre el código visual y el verbal contribuyó parcialmente al desarrollo de la competencia narrativa escrita, sin alcanzar significancia estadística. Según Gutiérrez y Salazar (2024), la integración de recursos multimodales en la producción narrativa fortaleció la articulación lógica y la progresión temática del texto, resultado que superó la intensidad de asociación hallada en la muestra. En palabras de Vásquez

y Heredia (2023), el uso de leyendas culturalmente significativas generó mayor compromiso del estudiantado con la coherencia narrativa cuando los recursos intermediales se incorporaron de manera planificada. Tal como lo sostienen Rojas y Fernández (2024), la integración de imágenes, texto y símbolos culturales en la escritura de leyendas locales estimuló la producción de textos con mayor cohesión interna. Como lo evidencian Cassany y Morales (2023), la escritura de narrativas culturalmente situadas favoreció la cohesión

textual cuando se articuló con estrategias de planificación. Por tanto, se concluyó que la relación intermedial texto-imagen necesitó reforzarse mediante estrategias de enseñanza que orientaran al estudiante a establecer vínculos semánticos deliberados entre los modos expresivos utilizados en su producción narrativa. La tabla 3 muestra el objetivo específico 3: Establecer la relación entre la producción creativa intermedial y la cohesión narrativa en estudiantes de la unidad de análisis.

Tabla 3. *Correlación de la producción creativa intermedial y la cohesión narrativa*

Correlaciones	Producción creativa intermedial	Cohesión narrativa
Producción creativa intermedial		
Correlación de Pearson	1	0,341
Sig. (bilateral)	—	0,076
N	28	28
Cohesión narrativa		
Correlación de Pearson	0,341	1
Sig. (bilateral)	0,076	—
N	28	28

Fuente: Elaboración propia

Con base en la Tabla 3, se apreció un relacionamiento estadístico positivo de baja intensidad entre la producción creativa intermedial y la cohesión narrativa. Se obtuvo un coeficiente de correlación de $r = 0,341$ y una significancia de $p = 0,076$, lo que permitió señalar que la integración creativa de medios y la reescritura cultural de la leyenda promovieron la cohesión narrativa del estudiantado, aunque de manera no significativa. Dicho de forma precisa, combinar texto, imagen y símbolos para presentar leyendas locales, utilizar recursos expresivos variados, reescribir leyendas respetando sus elementos culturales y adaptar relatos a nuevos formatos sin perder su sentido tradicional favorecieron en menor medida la cohesión narrativa en la unidad de estudio. Los resultados revelaron que la producción creativa intermedial presentó la correlación positiva más alta entre las tres dimensiones analizadas

respecto a la cohesión narrativa ($r = 0,341$), aunque sin alcanzar significancia estadística. Como lo evidencian Andrade y Villacís (2023), el estudiantado que incorporó recursos visuales y verbales en su producción narrativa evidenció mayores niveles de cohesión cuando las actividades se articularon con el patrimonio cultural local. Tal como lo reportan Narváez y Quizhpe (2024), la producción de narrativas culturales propias fortaleció la organización cohesiva del texto cuando se articuló con la enseñanza de mecanismos de conexión textual. Según Gutiérrez y Salazar (2024), la producción intermedial fortaleció la progresión temática del texto cuando el estudiante pudo apoyarse en la secuencia visual para organizar la lógica causal del nudo narrativo. De acuerdo con Rojas y Fernández (2024), la integración de medios en la escritura de leyendas produjo textos con mayor cohesión interna y sentido global. En consecuencia, se infirió que la producción

creativa intermedial requirió mayor integración curricular y acompañamiento docente para consolidar su incidencia sobre la cohesión narrativa del estudiantado en Educación Básica Superior. La figura 1 muestra el objetivo general: Determinar la relación entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en estudiantes de Educación Básica Superior de la Unidad Educativa Juan Pío Montúfar, Quito, 2026.

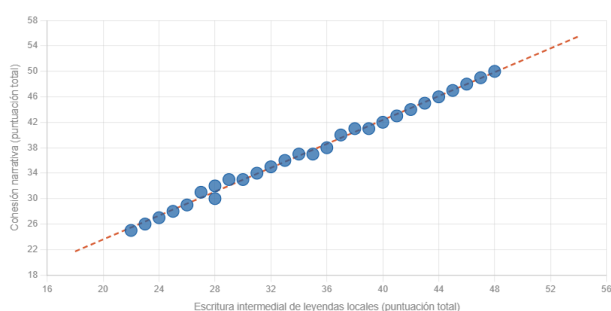


Figura 1: Diagrama de dispersión: Escritura intermedial de leyendas locales y cohesión narrativa

Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 1, se evidenció la existencia de un relacionamiento estadístico positivo de baja intensidad entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa. Se encontró un coeficiente de correlación de $r = 0,318$ y una significancia de $p = 0,098$, lo que determinó que el reconocimiento del relato multimodal, la relación intermedial texto-imagen y la producción creativa intermedial promovieron el inicio cohesivo, el nudo secuencial y el desenlace integrador del estudiantado, pero de forma no significativa. Por tanto, se rechazó la hipótesis investigativa y se aceptó la hipótesis nula, especificando que no existió relación significativa entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa en la unidad de estudio. La relación positiva baja entre la escritura intermedial de leyendas locales y la cohesión narrativa mostró

que las tres dimensiones de la producción intermedial aportaron al desarrollo del inicio cohesivo, el nudo secuencial y el desenlace integrador del estudiante, aunque sin alcanzar significancia estadística. Como lo expresan Kress y Bezemer (2023), la producción intermedial fortaleció significativamente la competencia narrativa cuando integró la multimodalidad como estrategia de significación, nivel de asociación que superó los hallazgos de la muestra analizada. Tal como lo indican Hernández y Colomo (2022), la integración de recursos visuales y verbales fortaleció la capacidad del estudiantado para organizar narrativas con mayor cohesión y sentido global, lo que reforzó la necesidad de sistematizar estas prácticas en el aula.

Ferretti y Graham (2022), afirman que la calidad estructural de los textos narrativos mejoró cuando se incorporaron recursos intermediales de manera deliberada y sistemática dentro de la práctica de escritura. Conforme a lo planteado por Lim y Tan (2023), el uso de narrativas locales como insumo para la escritura multimodal favoreció tanto la identidad cultural como la organización narrativa del texto producido. Por tanto, se interpretó que la escritura intermedial de leyendas locales requirió mayor sistematicidad curricular, mediación docente reflexiva y estrategias de revisión textual explícitas para incidir de manera significativa en la cohesión narrativa del estudiantado de Educación Básica Superior.

Conclusiones

Desde la primera dimensión de análisis, se concluye que el reconocimiento del relato multimodal presentó una correlación positiva baja con la cohesión narrativa $r = 0,294$; $p = 0,129$, lo que evidenció que la identificación de lenguajes semióticos y de elementos narrativos

locales promovió el desarrollo de la competencia narrativa escrita del estudiante de manera parcial. Aunque los referentes internacionales comparados registraron relaciones moderadas o altas entre la producción multimodal y la cohesión textual, en la muestra analizada el reconocimiento del relato multimodal no alcanzó significancia estadística, lo que sugirió que esta dimensión requirió mayor andamiaje pedagógico que articulara la comprensión semiótica del estudiante con estrategias explícitas de planificación y organización del texto narrativo.

Desde la perspectiva de la relación intermedial texto-imagen, se concluye que la complementariedad y la secuencia visual del relato mostraron una correlación positiva baja con la cohesión narrativa $r = 0,319$; $p = 0,097$, lo que indicó que la articulación entre el código visual y el verbal contribuyó parcialmente al fortalecimiento de la organización narrativa del texto producido. Los resultados de la muestra no alcanzaron el nivel de significancia estadística, lo que orientó a reforzar esta dimensión mediante estrategias de enseñanza que guiaran al estudiante a establecer vínculos semánticos deliberados entre imagen y texto, desarrollar la secuenciación visual del relato y verificar la coherencia entre los modos expresivos utilizados en su producción intermedial.

En lo referente a la producción creativa intermedial, se concluye que la integración creativa de medios y la reescritura cultural de la leyenda presentaron la correlación positiva más alta entre las dimensiones analizadas $r = 0,341$; $p = 0,076$, evidenciando que la capacidad de combinar recursos expresivos múltiples y de reescribir leyendas locales con sentido cultural se asoció más directamente con la cohesión narrativa del relato producido. No obstante, al

no alcanzar el umbral de significancia estadística, esta incidencia resultó insuficiente, lo que orientó a fortalecer estas prácticas mediante mayor integración curricular, acompañamiento docente sostenido y espacios reflexivos que permitieran al estudiante comprender el impacto de sus decisiones intermediales sobre la organización global del texto narrativo.

De manera integradora, se concluye que la escritura intermedial de leyendas locales se relacionó positivamente con la cohesión narrativa $r = 0,318$; $p = 0,098$, aunque esta relación no alcanzó significancia estadística en la muestra analizada, por lo que se rechazó la hipótesis investigativa y se aceptó la hipótesis nula. Los hallazgos evidenciaron que las tres dimensiones de la escritura intermedial, reconocimiento multimodal, relación texto-imagen y producción creativa, promovieron de manera progresiva el inicio cohesivo, el nudo secuencial y el desenlace integrador del relato, siendo la producción creativa intermedial la de mayor incidencia. Por ello, la cohesión narrativa debió desarrollarse como una competencia progresiva, sustentada en prácticas sistemáticas de escritura intermedial, enseñanza explícita de mecanismos de cohesión textual y acompañamiento pedagógico constante que articulara las tres dimensiones en una propuesta formativa coherente, culturalmente situada y sostenida en el tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, K., y Villacís, P. (2023). Escritura multimodal y competencias narrativas en estudiantes de Educación Básica Superior. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 45–62. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.6.2.4>
- Arias, J., y Covinos M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques

- Consulting EIRL.
<https://doi.org/10.33996/enfoques.2021.001>
- Cassany, D., y Morales, O. (2023). Narrativa local y cohesión textual en la escritura de estudiantes venezolanos: un análisis correlacional. *Legenda*, 27(1), 12–31.
<https://doi.org/10.26885/legenda.v27i1.8834>
- Ferretti, R., y Graham, S. (2022). Writing quality and intermedial resources in narrative production: a quantitative approach. *Journal of Writing Research*, 14(1), 77–102.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.03>
- Gonzales, G., Torres, R., y Pariona, M. (2023). Ética de la investigación y protección de participantes en estudios educativos cuantitativos. *Propósitos y Representaciones*, 11(1), e1782.
<https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n1.1782>
- Gutiérrez, F., y Salazar, M. (2024). Producción intermedial y cohesión narrativa en estudiantes de básica: estudio correlacional. *Folios*, (59), 33–50.
<https://doi.org/10.17227/folios.59-16892>
- Hernández, F., y Colomo, E. (2022). Escritura multimodal y coherencia textual en el aula de lengua: análisis cuantitativo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 91–107.
<https://doi.org/10.5209/dida.80423>
- Kress, G., y Bezemer, J. (2023). Intermedial text production and narrative writing competence in secondary education. *Language and Education*, 37(4), 289–307.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2178952>
- Lim, F. V., y Tan, J. (2023). Local cultural narratives and multimodal writing: effects on text cohesion in upper basic education. *Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 15–31.
<https://doi.org/10.1007/s44020-022-00027-7>
- Martínez, A., García, P., y Rivas, L. (2024). La escritura intermedial en contextos escolares: modelo teórico y dimensiones para la evaluación de la producción narrativa multimodal. *Comunicar*, 32(78), 51–62.
<https://doi.org/10.3916/C78-2024-05>
- Narváez, C., y Quizpe, D. (2024). Producción de narrativas culturales y cohesión textual en estudiantes de básica superior de instituciones fiscales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 31(1), 77–95.
<https://doi.org/10.30827/reugra.v31i1.27843>
- Ríos, M., Pacheco, R., y Castro, N. (2025). La escritura narrativa en educación básica: modelo de inicio, nudo y desenlace para el desarrollo de la cohesión textual. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 24(1), 1–18.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.1.362
- Rojas, C., y Fernández, A. (2024). Escritura de leyendas con recursos intermediales y calidad narrativa en educación básica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(1), 1–18.
<https://doi.org/10.7764/pel.61.1.2024.3>
- Vásquez, L., y Heredia, R. (2023). Leyendas locales y escritura multimodal: un análisis de cohesión narrativa. *Perfiles Educativos*, 45(181), 57–75.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60581>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Karen Mercedes González Chancay, Keyla Stefania Salazar Lucas, Nohelia Nicole Peñafiel Plúas y Milton Alfonso Criollo Turusina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT)

Karen Mercedes González Chancay: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Keyla Stefania Salazar Lucas: 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.

Nohelia Nicole Peñafiel Plúas: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación.

Milton Alfonso Criollo Turusina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

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.

Declaración de financiamiento

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.

Declaración del editor

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.

Declaración de los revisores

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.

Declaración ética de la investigación

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.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

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.

Disponibilidad de datos

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.

