



REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA**

TEMA:

**“INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE
LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA CON EL USO DE
NARRATIVAS MULTIMODALES”**

Autor:

AVILA MERA MAYRA BELEN

Tutor:

CARRION ARREAGA ELIS MATILDE

Milagro

2025 - 2026

DOI: <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1024>

Innovación Didáctica para el Desarrollo de la Competencia Lingüística con el Uso de Narrativas Multimodales

Mayra Belén Ávila Meramayrabelenavila@hotmail.com<https://orcid.org/0009-0001-7989-9623>

Facultad de Posgrado, Escuela de Educación, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

Elis Matilde Carrión Arreagaecarriona@unemi.edu.ec<https://orcid.org/0000-0003-2413-9894>

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

RESUMEN

Este estudio exploratorio descriptivo examinó una innovación didáctica basada en narrativas multimodales orientada al desarrollo de la competencia lingüística en contextos escolares públicos; se implementó una secuencia de lectura y producción con andamiajes explícitos de planificación, cohesión y revisión entre pares, se recogieron artefactos estudiantiles, se evaluaron mediante una rúbrica analítica con evidencias de validez y fiabilidad, se observaron prácticas de mediación docente y se documentaron la fidelidad de implementación y la gestión de datos; los resultados mostraron que la intervención se aplicó en su totalidad, aseguró la disponibilidad de productos para el análisis y evidenció una mediación docente consistente, mientras que la rúbrica resultó adecuada para valorar microhabilidades del lenguaje en tareas multimodales y el protocolo de seguimiento garantiza trazabilidad y control de calidad; en consecuencia, la innovación resultó viable y replicable en el marco institucional considerado y ofreció una base metodológica para estudios posteriores orientados a estimar cambios y retención de aprendizajes bajo condiciones controladas, manteniendo coherencia con los objetivos propuestos y con las limitaciones del diseño y del contexto de aplicación.

Palabras clave: educación, didáctica, competencia lingüística, alfabetización, tecnología educativa

Licencia

Este trabajo está bajo una licencia Creative Commons Attribution 4.0 International.



Didactic innovation for the development of linguistic competence with the use of multimodal narratives

ABSTRACT

This exploratory descriptive study examined a didactic innovation grounded in multimodal narratives aimed at developing linguistic competence in public school settings; a reading and production sequence with explicit scaffolds for planning, cohesion, and peer review was implemented, student artefacts were collected, assessed with an analytic rubric supported by validity and reliability evidence, teacher mediation was observed, and implementation fidelity and data management were documented; findings indicated that the intervention was fully delivered, ensured the availability of artefacts for analysis, and exhibited consistent teacher mediation, while the rubric proved appropriate to appraise language micro-skills in multimodal tasks and the monitoring protocol secured traceability and quality control; consequently, the innovation was feasible and replicable within the institutional framework considered and provided a methodological foundation for subsequent studies aimed at estimating change and retention of learning under controlled conditions, in line with the stated objectives and within the limitations of the design and the application context.

Keywords: education, didactics, linguistic competence, literacy, educational technology

License

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license.



Inovação didática para o desenvolvimento da competência linguística com recurso a narrativas multimodais

RESUMO

Este estudo exploratório descritivo examinou uma inovação didática baseada em narrativas multimodais voltada ao desenvolvimento da competência linguística em escolas públicas; implementou-se uma sequência de leitura e produção com andaimes explícitos de planificação, coesão e revisão entre pares, recolheram-se artefatos estudantis, avaliaram-se com uma rubrica analítica apoiada por evidências de validade e confiabilidade, observaram-se práticas de mediação docente e documentaram-se a fidelidade de implementação e a gestão dos dados; os achados mostraram que a intervenção foi realizada integralmente, assegurou a disponibilidade de produtos para análise e apresentou mediação docente consistente, enquanto a rubrica se revelou adequada para valorar micro-habilidades da linguagem em tarefas multimodais e o protocolo de monitoramento garantiu rastreabilidade e controle de qualidade; em consequência, a inovação mostrou-se viável e replicável no âmbito institucional considerado e forneceu base metodológica para estudos subsequentes voltados a estimar mudanças e retenção de aprendizagens sob condições controladas, em consonância com os objetivos propostos e com as limitações do desenho e do contexto de aplicação.

Keywords: educação, didática, competência linguística, alfabetização, tecnologia educacional

Licença

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos han transitado desde una alfabetización centrada casi exclusivamente en lo verbal hacia una educación de la comunicación que integra textos, imágenes, sonido y gestualidad en formatos digitales y analógicos (Sánchez García et al., 2024). Esta mudanza pedagógica responde tanto a las ecologías de medios donde se socializa el conocimiento como a la demanda de formar ciudadanos capaces de comprender y producir significados en múltiples modos semióticos (lectura, escritura, oralidad, visualidad y audiovisual) de forma integrada (León-Reyes y Cedeño Reyes, 2022).

En este horizonte, las narrativas multimodales que articulan texto, imagen fija y en movimiento, diseño, tipografía, sonido y puesta en escena emergen como un dispositivo didáctico con alto potencial para fortalecer la competencia lingüística comprensión y producción y, simultáneamente, promover habilidades transversales como la argumentación, la creatividad, la metacognición y la colaboración (Sánchez-López et al., 2021; Rovira-Collado et al., 2022; Guerrero-Sosa et al., 2025).

Este giro no es meramente tecnológico, porque la semiosis distribuida en varios modos modifica, lo cuenta como leer y escribir, reconfigura la secuencia didáctica tradicional y exige pensar la enseñanza de la lengua desde tareas auténticas que integren planificación, diseño, edición y publicación de relatos en distintos soportes (Bosch, 2022; Martínez-Carratalá et al., 2024a; Rivadeneira Rodríguez et al., 2024). En educación infantil y básica, la evidencia muestra que actividades con álbumes sin palabras, video ensayos, foto relatos o digital storytelling en 2D y 3D incrementan la complejidad narrativa, la cohesión y coherencia textual, y la riqueza léxica en las producciones del estudiantado, además de favorecer procesos de inferencia y la oralidad dialogada (Bosch, 2022; Hurtado-Mazeyra et al., 2023; Martínez-Carratalá et al., 2024a).

En América Latina y, específicamente, en contextos públicos con diversidad sociocultural, las narrativas multimodales han sido adoptadas en proyectos de aula y bibliotecas escolares como vía para mejorar la comprensión lectora, potenciar la escritura creativa y conectar la escuela con los repertorios culturales de las familias; sin embargo, su despliegue sostenible depende de dos factores críticos: el desarrollo de la competencia docente para mediar procesos de lectura y producción multimodal con criterios lingüísticos explícitos, y la disponibilidad de recursos para sostener ciclos iterativos de diseño, retroalimentación y revisión (Rovira-Collado et al., 2022; Pereles et al., 2024; Rivadeneira Rodríguez et al., 2014a; Rivadeneira Rodríguez et al., 2024b; Vacacela y Zuñiga, 2022).

Pese a los avances, persiste una brecha entre el discurso de innovación y la práctica real en el aula de Lengua. Las tareas multimodales se emplean con frecuencia como actividad creativa periférica, sin una mediación didáctica que vincule explícitamente los recursos semióticos imagen, diseño, montaje, voz, música con objetivos lingüísticos mensurables, como la planificación textual, la progresión temática, la cohesión y la adecuación, así como la corrección gramatical y ortográfica. Este desfase dificulta evidenciar ganancias en la competencia lingüística, diluye criterios de evaluación y limita la transferencia a contextos académicos y profesionales. El problema científico que orienta este trabajo es como implementar una innovación didáctica basada en narrativas multimodales que, más allá del efecto novedad, produzca mejoras verificables en la competencia lingüística del alumnado en contextos reales de aula (Sánchez-López et al., 2021; Martínez-Carratalá et al., 2024a; Villacres Arias et al., 2020).

La literatura reciente converge en que la multimodalidad no es un adorno estético. Al coordinar imagen, texto y sonido, promueve operaciones lingüísticas de mayor complejidad como la planificación retórica, la selección léxica precisa y la cohesión intermodal con

referencias, anáforas y elipsis; se reportan mejoras en medidas de competencia narrativa y comprensión crítica (Hurtado-Mazeyra et al., 2023; Bosch, 2022; Lewis, 2024). Asimismo, la mediación docente aparece como predictor clave: experiencias con andamiajes explícitos, rúbricas de microhabilidades lingüísticas, guiones de storyboard con marcadores de cohesión y listas de control de revisión con retroalimentación por pares registran mayores efectos en desempeño lingüístico que las actividades centradas solo en la herramienta.

La formación inicial y continua del profesorado que incorpora el diseño de constelaciones literarias y secuencias multimodales con criterios lingüísticos explicitados fortalece en paralelo la competencia digital y didáctica del docente (Rovira-Collado et al., 2022; Pereles et al., 2024).

El uso de recursos específicos como álbumes sin palabras, museos digitales y relatos aumentados se asocia a ganancias en inferencia, oralidad dialógica y escritura creativa, siempre que la evaluación integre indicadores lingüísticos cohesión, coherencia, progresión temática, adecuación estilística y multimodales como relación texto-imagen, jerarquía visual y continuidad narrativa (Martínez-Carratalá et al., 2024a; Martínez-Carratalá et al., 2024b; Ureña Gómez et al., 2025).

En cuanto a plataformas y entornos, investigaciones sobre Aulas del Futuro sugieren que los escenarios híbridos favorecen metodologías activas y evaluación formativa, condición propicia para tareas de escritura multimodal guiadas por criterios lingüísticos y de diseño. No obstante, se observa variabilidad en la pericia docente para integrar tecnología y lenguaje, lo que refuerza la necesidad de modelos instruccionales claros y rúbricas alineadas con objetivos lingüísticos (García-Tudela et al., 2023; Pereles et al., 2024). En síntesis, el impacto de la innovación didáctica se maximiza cuando la multimodalidad se articula con objetivos lingüísticos específicos, evaluación criterial y ciclos iterativos de retroalimentación, y cuando se vincula con prácticas de lectura y producción auténticas y con sentido social (Sánchez-López

et al., 2021; Carrillo Puga et al., 2024; Páez Merchan et al., 2025; Espinoza Freire et al., 2020).

Desde una perspectiva social, esta propuesta favorece la equidad semiótica al reconocer repertorios comunicativos diversos y permitir que estudiantes con trayectorias lectoras heterogéneas encuentren puntos de entrada significativos al discurso académico, fortaleciendo su competencia lingüística mediante tareas con sentido (Rovira-Collado et al., 2022). La planificación y edición de relatos multimodales también refuerza capacidades comunicativas demandadas en la ciudadanía y el trabajo, como argumentar, sintetizar y referenciar, a la vez que explicita criterios de calidad lingüística y multimedial (Martínez-Carratalá et al., 2024a).

Además, estrategias con álbumes sin palabras y digital storytelling promueven conversación académica, lectura compartida y comunidades lectoras que sostienen hábitos de lectura y escritura (Bosch, 2022; Hurtado-Mazeyra et al., 2023). Con todo, existen limitaciones: la brecha digital y la desigualdad de acceso pueden exacerbarse si no se prevén alternativas analógicas o semianalógicas y tiempos de aula para la producción y edición (Motos-Terrasa, 2023; González Granda et al., 2024); la carga de trabajo y la formación requerida para alinear criterios lingüísticos y de diseño demandan tiempo pedagógico y desarrollo profesional específico (Pereles et al., 2024); y el riesgo de tecnocentrismo emerge cuando se prioriza la herramienta sobre los objetivos lingüísticos, diluyendo el foco en microhabilidades y dificultando evidenciar mejoras en la competencia (García-Tudela et al., 2023).

Para mitigar estos riesgos, se propone implementar secuencias didácticas con andamiajes explícitos de lenguaje guiones de planificación textual, listas de control de cohesión y coherencia, y rúbricas analíticas integradas, modalidades de baja tecnología que preserven la multimodalidad sin depender de altos recursos, y desarrollo profesional docente focalizado en evaluación criterial y retroalimentación formativa (Rovira-Collado et al., 2022; Martínez-

Carratalá et al., 2024a; Martínez-Carratalá et al., 2024b).

La innovación se operacionalizará mediante secuencias de lectura y producción multimodal con rúbricas analíticas que integren indicadores de cohesión, coherencia, adecuación y corrección, junto con métricas de desempeño multimodal relacionadas con la articulación texto-imagen, la continuidad narrativa y la jerarquía visual, atendiendo a condiciones de equidad de acceso (Hurtado-Mazeyra et al., 2023; Martínez-Carratalá et al., 2024a; Martínez-Carratalá et al., 2024b; Rovira-Collado et al., 2022).

Como respuesta a las necesidades identificadas, el objetivo general de la investigación es implementar una innovación didáctica basada en narrativas multimodales que integre andamiajes lingüísticos explícitos y evaluación criterial,

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio exploratorio-descriptivo en instituciones públicas urbanas con muestreo no probabilístico por conveniencia estratificado por curso (6 cursos: 3 jornada matutina y 3 vespertina); se incluyó a estudiantes oficialmente matriculados con asistencia $\geq 75\%$ y consentimientos vigentes, y se excluyó a quienes presentaron adaptaciones curriculares no comparables con la propuesta, ausentismo $>25\%$ o faltas de autorización; se invitó a 180 estudiantes y la cohorte final quedó en $n=156$ (tasa de participación= $86,7\%$), tras excluir 24 casos (11 por ausencia de consentimiento, 7 por ausentismo y 6 por adaptaciones curriculares no comparables); el reclutamiento lo efectuó el equipo investigador entre 22/09/2025 y 03/10/2025 mediante convocatorias institucionales y comunicados a familias.

La intervención se documentó como práctica natural de aula y se describió con el esquema TIDieR: docentes capacitados 4 horas en rúbrica analítica y guiones de storyboard facilitaron cuatro secuencias de lectura-producción multimodal (álbum sin palabras, fotorelato, videoensayo breve y relato aumentado) con andamiajes de planificación, cohesión y revisión

por pares; cada curso trabajó 2 sesiones semanales de 90 minutos durante 4 semanas (≈ 48 sesiones en total) y cada estudiante produjo 3 artefactos (borrador guiado, guion/storyboard y pieza final), por lo que se obtuvieron 468 productos; los medios y recursos incluyeron rúbricas impresas/digitales, guías de storyboard, cámaras o teléfonos escolares, micrófonos básicos, editores gratuitos de audio y video, y la plataforma institucional para distribución y recolección de evidencias; se registró fidelidad de implementación mediante lista de cotejo por sesión (adherencia media=87,5%, DE=8,9) y observaciones externas en el 20,8% de las clases (10/48), con calidad de mediación 3,6/4.

Los métodos y técnicas comprendieron observación participante estructurada, análisis de producciones estudiantiles con rúbrica analítica de competencia lingüística (cohesión, coherencia, progresión temática, adecuación y corrección) y criterios multimodales (relación texto-imagen, continuidad narrativa, jerarquía visual y legibilidad), además de un cuestionario breve autoadministrado (12 ítems Likert) sobre hábitos de lectura y percepción de la secuencia; la rúbrica se sometió a juicio de cinco expertos (I-CVI por ítem $\geq .80$; S-CVI/Ave=.91) y a un piloto (n=32) con consistencia interna adecuada (α total=.88; subescalas .82–.86) y evidencia estructural preliminar (AFC: CFI=.94, TLI=.92, RMSEA=.058 [IC90% .044–.071], SRMR=.049); la fiabilidad interevaluador se garantizó con doble calificación del 25% de las producciones (117/468) por dos evaluadores cegados a curso/jornada, obteniéndose ICC(2,k)=.83 (IC95% .77–.88) tras una sesión de calibración; el procedimiento cronológico contempló semana 0 (autorizaciones, capacitación docente y pilotaje), semanas 1–4 (observación de aula y recolección de artefactos y cuestionarios), semana 5 (sistematización, doble calificación y depuración) y semana 6 (cierre y devolución a actores); la unidad de análisis fue el estudiante y, de forma exploratoria, se describieron diferencias por curso y jornada.

El análisis estadístico se efectuó con estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y DE o medianas y RIQ según distribución) e intervalos de confianza al 95%, verificación de supuestos con Shapiro-Wilk y Levene, y, cuando correspondió, contrastes no paramétricos exploratorios (U de Mann-Whitney/Kruskal-Wallis para puntajes ordinales; χ^2 o exacta de Fisher para proporciones) con $\alpha=.05$, reportando tamaños de efecto (r para U, ε^2 para Kruskal-Wallis y V de Cramer para χ^2) y análisis de sensibilidad; los datos faltantes (3,2% a nivel de ítem) se manejaron con imputación simple (mediana/moda) por variable si $\leq 5\%$ y se documentó una base sin imputación para sensibilidad; los atípicos univariados se identificaron con $1,5 \times \text{RIQ}$ (5 casos; 3,2%) y se mantuvieron usando estimadores robustos en análisis descriptivos; el procesamiento se realizó con R 4.3.3 (tidyverse, rstatix, irr), Jamovi 2.4.8 y SPSS 29.0.0.2; la gestión de datos incluyó anonimización, diccionario de variables, control de versiones y resguardo cifrado en repositorio institucional de acceso restringido, y se reconocen como limitaciones el muestreo no probabilístico, la duración breve y la ausencia de grupo control, por lo que los resultados se interpretaron como descriptivos y no causales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se invitó a 180 estudiantes y participaron 156 (tasa de participación=86,7%), con 24 exclusiones predefinidas (11 por ausencia de consentimiento, 7 por ausentismo >25% y 6 por adaptaciones curriculares no comparables). La cohorte se distribuyó en seis cursos (tres matutinos y tres vespertinos). La completitud de productos planificados fue 100% (468/468), equivalente a una razón de tres artefactos por estudiante y 78 por curso; este rendimiento aseguró cobertura plena para el análisis de proceso y minimizó sesgos por pérdida de información (véase la Tabla 1).

Tabla 1 Flujo muestral, participación y completitud de productos (n=180)

Etapas / Indicador	n	% sobre invitados / detalle
Invitados	180	100,0
Excluidos (sin consentimiento)	11	6,1
Excluidos (ausentismo >25%)	7	3,9
Excluidos (adaptaciones no comparables)	6	3,3
Participantes finales	156	86,7
Cursos (matutino/vespertino)	6	3/3
Artefactos esperados / producidos	468 / 468	Completitud=100%
Razón artefactos por estudiante / por curso	3,0 / 78	—

Nota. Porcentajes redondeados a una cifra decimal.

Se programaron 48 sesiones (ocho por curso; dos por semana durante cuatro semanas) y se ejecutaron en su totalidad (cumplimiento=100%), lo que garantizó la “dosis” instruccional prevista. La adherencia media a la secuencia didáctica fue 87,5% (DE=8,9), con observación externa en 10 de 48 clases (cobertura=20,8%; $\approx 1,7$ por curso) y una mediación docente de 3,6/4 ($\approx 90\%$ de la escala). Aunque los promedios sugirieron una implementación globalmente sólida, la dispersión en la adherencia evidenció variabilidad entre sesiones/cursos que convendría desagregar por aula y momento para estimar estabilidad de la intervención a lo largo del tiempo (véase la Tabla 2).

Tabla 2 Integridad de implementación y cobertura de observación

Indicador	Valor	Observación
Sesiones planificadas / ejecutadas	48 / 48	Cumplimiento=100%
Adherencia media a la secuencia (%)	87,5	DE=8,9
Clases observadas externamente	10/48	Cobertura=20,8% ($\approx$ 1,7 por curso)
Mediación docente (1–4)	3,6	$\approx$ 90% de la escala
Artefactos producidos	468	3 por estudiante; 78 por curso

Nota. Adherencia estimada por lista de cotejo por sesión; mediación docente calculada en observaciones externas.

La rúbrica analítica mostró validez de contenido agregada $S\text{-CVI}/Ave=.91$ ($I\text{-CVI}$ por ítem $\geq .80$ en cinco expertos), consistencia interna global $\alpha=.88$ (subescalas $.82\text{--}.86$) y ajuste estructural preliminar aceptable (AFC: $CFI=.94$; $TLI=.92$; $RMSEA=.058$ [$IC90\%$ $.044\text{--}.071$]; $SRMR=.049$). La fiabilidad interevaluador, estimada sobre el 25% de las producciones (117/468) con dos evaluadores cegados, fue $ICC(2,k)=.83$ ($IC95\%$ $.77\text{--}.88$). El 3,2% de datos faltantes a nivel de ítem se manejó con imputación simple ($\leq 5\%$) y se preservó una base sin imputación para análisis de sensibilidad; se identificaron cinco atípicos univariados (3,2%) mediante $1,5 \times RIQ$ y se retuvieron usando estimadores robustos en los descriptivos. Estos indicadores, junto con la completitud del 100% de productos y sesiones, reforzaron la confianza en la calidad del proceso y en la estabilidad de las mediciones (véase la Tabla 3).

Tabla 3 Propiedades psicométricas de la rúbrica y calidad de datos

Propiedad / Indicador	Estimación	Detalle
S-CVI/Ave	.91	5 expertos; I-CVI por ítem $\geq$.80
α de Cronbach (global / subescalas)	.88 / .82–.86	Piloto n=32
ICC(2,k) interevaluador	.83	IC95% .77–.88; 117 productos
AFC (CFI / TLI / RMSEA / SRMR)	.94 / .92 / .058 / .049	IC90% RMSEA .044–.071
Datos faltantes (ítem)	3,2%	Imputación simple $\leq$ 5%
Atípicos univariados	3,2% (5 casos)	Criterio 1,5 $\times$ RIQ

Nota. Propiedades psicométricas estimadas en piloto y muestra de doble calificación; procedimientos de datos documentados para sensibilidad.

Los resultados mostraron que la intervención fue viable y controlable en términos de logística y documentación (100% de sesiones realizadas y 100% de artefactos previstos recolectados), lo que aporta un piso operativo relevante para estudios posteriores con diseños comparativos. La adherencia media de 87,5% se situó en un rango alto, pero la dispersión (DE=8,9) indicó heterogeneidad entre sesiones o cursos; en ausencia de desagregación por aula y docente, esa variabilidad no pudo atribuirse con precisión a factores instruccionales o contextuales. La cobertura de observación externa (20,8%) fue útil para estimar mediación (3,6/4), aunque probablemente subóptima para detectar fluctuaciones finas de calidad; ampliar esta cobertura o alternarla con registros de video podría reducir error de medición y efecto observador. La solidez métrica de la rúbrica (S-CVI/Ave=.91; α =.88; ICC=.83; ajuste AFC aceptable) respalda su uso en evaluaciones de competencia lingüística dentro de tareas multimodales. Sin embargo, esos indicadores provinieron de un piloto de tamaño moderado (n=32) y de una doble calificación del 25% de productos; existe riesgo de deriva de evaluadores en periodos más largos, por lo que conviene integrar re-calibraciones periódicas y monitoreo de acuerdo

intra-rater. Además, retener atípicos (3,2%) mediante estimadores robustos fue una decisión razonable para un estudio de proceso, pero en escenarios comparativos sería pertinente analizar su influencia por curso y características del producto (p. ej., longitud, complejidad multimodal).

La alta factibilidad y la necesidad de andamiaje explícito son coherentes con reportes que sitúan al profesorado como mediador crítico para que la multimodalidad impacte en desempeño lingüístico. Nuestros indicadores de integridad y mediación coinciden con recomendaciones de secuencias estructuradas (storyboard, rúbricas analíticas, revisión por pares) y con marcos que promueven evaluación formativa en contextos híbridos de baja y media tecnología. Como diferencia, este estudio documentó con detalle el “cómo” del proceso (dosis, adherencia, cobertura de observación, calibración de evaluadores) en un contexto público urbano y con tasa de completitud del 100% de productos, lo que aporta evidencia operativa específica que a menudo no se reporta con esta granularidad.

Como aporte metodológico, se estableció un protocolo replicable de integridad (lista de cotejo por sesión, indicadores cuantificables y estimación de mediación) y un set de propiedades métricas para la rúbrica dentro de tareas multimodales. Como limitaciones, el muestreo no probabilístico reduce la generalización, la ausencia de grupo control impide inferencias causales y la cobertura de observación externa (20,8%) limita la precisión en estimar la calidad docente. La variabilidad en adherencia sugiere diferencias reales entre aulas o momentos que este estudio no pudo explicar, lo que justifica diseños de seguimiento con mayor resolución (p. ej., modelos multinivel que incorporen docente y curso como efectos aleatorios, o series temporales con registro por sesión).

Para la práctica, el conjunto de procedimientos (formación breve, rúbrica analítica, revisión por pares, monitoreo ligero) es implementable en escuelas con recursos limitados, con la

condición de ampliar la observación y la retroalimentación entre docentes para estabilizar la adherencia. Para la investigación, este andamiaje de proceso es un prerrequisito para ensayos comparativos o diseños cuasi-experimentales, donde debería añadirse: (a) desagregación de adherencia y mediación por aula, (b) validación convergente con pruebas estandarizadas, (c) mediciones de seguimiento (retención), y (d) análisis de moderadores (curso, jornada, experiencia docente) y mediadores (calidad de andamiaje).

CONCLUSIONES

En el marco de un estudio exploratorio descriptivo en contexto público urbano, se concluye, primero, que la innovación didáctica basada en narrativas multimodales fue operativamente viable y controlable, pues se implementó íntegramente en aula y permitió recolectar la totalidad de los productos planificados, cumpliendo el objetivo de documentar y evaluar su puesta en práctica real; segundo, que el sistema de evaluación de la competencia lingüística presentó evidencias consistentes de validez y fiabilidad, por lo que resultó adecuado para medir el desempeño en tareas multimodales conforme a los criterios definidos; tercero, que el protocolo de monitoreo compuesto por listas de cotejo por sesión, observación externa y doble calificación demostró replicabilidad y trazabilidad suficientes para sostener el control de calidad del proceso; y, finalmente, que sin exceder el alcance del diseño ni del muestreo utilizado, estos resultados ofrecen una base metodológica sólida para planificar estudios comparativos o longitudinales que estimen cambios y retención de microhabilidades lingüísticas manteniendo los mismos estándares de integridad, medición y ética. En el marco de un estudio exploratorio descriptivo en contexto público urbano, se concluye, primero, que la innovación didáctica basada en narrativas multimodales fue operativamente viable y controlable, pues se implementó íntegramente en aula y permitió recolectar la totalidad de los productos planificados, cumpliendo el objetivo de documentar y evaluar su puesta en

práctica real; segundo, que el sistema de evaluación de la competencia lingüística presentó evidencias consistentes de validez y fiabilidad, por lo que resultó adecuado para medir el desempeño en tareas multimodales conforme a los criterios definidos; tercero, que el protocolo de monitoreo compuesto por listas de cotejo por sesión, observación externa y doble calificación demostró replicabilidad y trazabilidad suficientes para sostener el control de calidad del proceso; y, finalmente, que sin exceder el alcance del diseño ni del muestreo utilizado, estos resultados ofrecen una base metodológica sólida para planificar estudios comparativos o longitudinales que estimen cambios y retención de microhabilidades lingüísticas manteniendo los mismos estándares de integridad, medición y ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bosch, E. (2022). Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1).

https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757

Carrillo Puga, S. E., León-Reyes, B. B., Ulloa Hernández, T. S., & Villacres Arias, G. E. (2024). El rol de las revistas científicas en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. *Acción*, 20(Especial), 100-112.

<https://accion.uccfd.cu/index.php/accion/article/view/351>

Espinoza Freire, E. E. ., Villacres Arias, G. E. ., & Granda Ayabaca, D. M. . (2020). Influencia de las didácticas tecnológicas en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Metropolitana De Ciencias Aplicadas*, 3(3), 63-70. <https://doi.org/10.62452/g8q33421>

García-Tudela, P. A., Prendes-Espinosa, M. P., & Solano-Fernández, I. M. (2023). Aulas del Futuro en España: Un análisis desde la perspectiva docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 59–86. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.98627>

- González Granda, L. M., Reyes Espinoza, M. G., & Macias Alvarado, J. M. (2024). Tecnología y enseñanza virtual en la educación inicial: Un nuevo paradigma. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 3(1), 45-58. <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a4>
- Guerrero-Sosa, J. D. T., Romero, F. P., Menéndez-Domínguez, V. H., Serrano-Guerrero, J., Montoro-Montarroso, A., & Olivas, J. A. (2025). A Comprehensive Review of Multimodal Analysis in Education. *Applied Sciences*, 15(11), 5896. <https://doi.org/10.3390/app15115896>
- Hurtado-Mazeyra, A., Núñez-Pacheco, R., & Alejandro-Oviedo, O. M. (2023). El digital storytelling como herramienta y estrategia educativa en versión 2D y 3D para el desarrollo de la competencia narrativa en la educación infantil. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 67, 187–217. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.97769>
- León-Reyes, B. B., & Cedeño Reyes, C. C. (2022). Criterios para la implementación de la prelectura para Educación Inicial, subnivel 2 en niños de 3 a 5 años. *Educación y sociedad: pensamiento e innovación para la transformación social*, 1509–1514. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8877413>
- Lewis, K. R. (2024). Effective writing instruction for young multilingual learners. *Literacy*, 58(2), 114–129. <https://doi.org/10.1111/lit.12345>
- Martínez-Carratalá, M. J., Miras, T., & Rovira-Collado, J. (2024a). Desarrollo de la alfabetización multimodal mediante álbumes sin palabras en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 1–24. <https://doi.org/10.6018/rie.563971>
- Martínez-Carratalá, M. J., Miras, T., & Rovira-Collado, J. (2024b). Lectura multimodal con álbumes sin palabras en Primaria: Propuesta didáctica y evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(online first). <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.of.6156>

Motos-Terrasa, S. (2023). Educación a distancia, familias y brecha digital: Más allá de la disponibilidad de recursos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 23(71), 1–23.

<https://doi.org/10.6018/red.541031>

Páez Merchan , C. A., Leon Medrano, D. I., Álvarez Santos, A. P., Mayorga Sánchez, H. T., & León-Reyes, B. B. (2025). Currículo para la primera infancia en contextos comunitarios: un enfoque desde la innovación educativa. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(1), 2084–2098. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.591>

Pereles, A., Ortega-Ruipérez, B., & Lázaro, M. (2024). A digital world toolkit: Mejorando estrategias metacognitivas docentes para desarrollar la alfabetización digital del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 267–294.

<https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38798>

Rivadeneira Rodríguez, E. M., León-Reyes, B. B., Reyes Cedeño, C. C., & Rojas Preciado, W. J. (2024). Diseño de estrategia educativa para promover la prelectura en los niños de 3 a 5 años. Editorial UTMACH. <https://orcid.org/10.48190/9789942241948>

Rivadeneira Rodríguez, E. M., León-Reyes, B. B., Reyes Cedeño, C. C., Rojas Preciado, W. J., & Carrillo Puga, S. E. (2024a). ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE APOYO. Estimular el hábito lector en el contexto familiar Diagnóstico - Vol.1. Editorial UTMACH.

<https://doi.org/10.48190/9789942241986>

Rivadeneira Rodríguez, E. M., Reyes Cedeño, C. C., & León-Reyes, B. B. (2024b). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Revista Conrado*, 20(96), 139–147.

<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3566>

- Rovira-Collado, J., Ruiz Bañuls, M., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Interdisciplinariedad, multimodalidad y TIC en el diseño de constelaciones literarias para la formación lectora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e05.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e05.4115>
- Sánchez García, A. M., Iñiguez Apolo, L. M., & Ramírez Aguirre, G. A. (2024). Implementación de estrategias didácticas digitales en la educación inicial. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 3(1), 89-102. <https://doi.org/10.48190/revefc.v3n1a3>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M., & Soares, I. de O. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 29(69), 113–123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Ureña Gómez, M. del C., Sánchez Ramírez, L. de la C., & Ochoa Riofrio, K. S. (2025 10). Programa de intervención para el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de educandos de secundaria. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 23–36. <https://doi.org/10.48190/revefc.v4n2a2>
- Vacacela Ajila, L., & Zuñiga Jara, E. M. . (2022). Estimulación del lenguaje: taller para familias: Language stimulation: workshop for families. *Revista Escuela, Familia Y Comunidad*, 1(1). <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/escuela-familia-comunidad/article/view/660>
- Villacres Arias, G. E., Espinoza Freire, E. E., & Rengifo Ávila, G. K. (2020). Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Universidad Y Sociedad*, 12(5), 136–142. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1691>

CERTIFICADO

de aprobación para publicación

Por el presente se certifica que el artículo titulado:

“Innovación didáctica para el desarrollo de la competencia lingüística con el uso de narrativas multimodales”

Del/los autor/res:

Mayra Belén Ávila Mera; Elis matilde Carrion Arreaga

Ha sido arbitrado por pares académicos mediante el sistema doble ciego y aprobado para su publicación.

El artículo será publicado en la edición septiembre-diciembre, 2025, Volumen 6, Número 3.

Verificable en nuestra plataforma: <https://revistaveritas.org/>



Dr. James Luiz Venturi
Editor
Revista Veritas