



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura
por medio de cuentos multimodales dirigida a niños y
adolescentes del programa Casa Caná en Caracolí, Ciudad
Bolívar**

María José Urvina Anchala

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Bogotá, Colombia

2025

**Secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y
escritura por medio de cuentos multimodales dirigida a
niños y adolescentes del programa Casa Caná en Caracolí,
Ciudad Bolívar**

María José Urvina Anchala

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al
título de:

Licenciada en Español y Filología clásica

Directora:

Mg. Gloria Esperanza Mora Monroy

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lingüística

Bogotá, Colombia

2025

Agradecimientos

A Dios por darme esta oportunidad, a la Obra de San Juan de Ávila de quienes he recibido el apoyo necesario para hacer posible este logro. A la Universidad Nacional de Colombia y a cada uno de mis docentes. A mi familia y amigas quienes han sido un pilar en mi vida.

Resumen

Este trabajo de grado se propuso desarrollar y evaluar la incidencia de una secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura con un grupo de personas 12 personas entre los 6 y los 13 años del programa Casa Caná en el barrio Caracolí, Ciudad Bolívar. El grupo de acuerdo con las primeras intervenciones presenta un bajo interés por el estudio, la lectura y la escritura, y casi la mitad de ellos no sabe leer ni escribir, por lo que se recurre a una herramienta que permita motivarlos y sea incluyente para todo los participantes que fue el cuento multimodal, en el que se representan los cuentos por otros medios diferentes al texto escrito como la música, las imágenes, las marionetas, etc.

El objetivo de la secuencia didáctica fue que cada niño o adolescente desarrollara un cuento escrito o multimodal a través de dos fases *Leer para escribir* y *Mi cuento*, en la primera fase se desarrolló la lectura comprensiva en los niveles literal, inferencial y crítico de cuentos multimodales y en la segunda fase, se realizó la planeación, textualización-graficación y revisión del cuento de cada participante.

Para la evaluación de la secuencia se realizó un análisis de la prueba diagnóstica (cuento inicial) y prueba de salida (cuento final) de los textos escritos y multimodales. Los resultados fueron que la secuencia didáctica incidió en la mejora de aspectos como el desarrollo de una estructura de inicio, nudo y desenlace, y el orden lógico de los acontecimientos dentro del cuento.

Palabras clave: secuencia didáctica, cuento multimodal, lectura comprensiva, proceso escritor, Caracolí.

Abstract

This degree project aimed to develop and evaluate the incidence of a didactic sequence for the development of reading and writing with a group of 12 people between 6 and 13 years of age from the Casa Cana program in the Caracoli neighborhood, Ciudad Bolívar. According to the first interventions, the group has a low interest in studying, reading and writing, and almost half of them do not know how to read or write, so a tool is used to motivate them and be inclusive for all the participants, which was the multimodal story, in which stories are represented by means other than the written text such as music, images, puppets, etc.

The objective of the didactic sequence was for each child or adolescent to develop a written or multimodal story through two phases *Reading to Write* and *My Story*, in the first phase comprehensive reading was developed at the literal, inferential and critical levels of multimodal stories and in the second phase, the planning was carried out, textualization-graphing and revision of each participant's story.

For the evaluation of the sequence, an analysis of the diagnostic test (initial story) and exit test (final story) of the written and multimodal texts was performed. The results were that the didactic sequence had an impact on the improvement of aspects such as the development of a structure of beginning, middle and end, and the logical order of events within the story.

Keywords: didactic sequence, multimodal story, reading comprehension, writing process, Caracoli.

Contenido

Resumen.....	II
Abstract.....	III
Lista de tablas	VI
Lista de imágenes.....	VII
Lista de gráficos.....	VIII
Introducción	1
1. Capítulo 1 - Delimitación del problema.....	1
1.1 Pregunta de Investigación.....	1
1.2 Objetivo General.....	1
1.3 Objetivos Específicos.....	1
1.4 Justificación	2
1.5 Población y Muestra	2
2. Capítulo 2 - Marco teórico.....	4
2.1 La secuencia didáctica	4
2.2 Escribir.....	5
2.3 Fases de la escritura	6
2.3.1 Leer para escribir	6
2.3.2 Proceso escritor.....	7
2.4 Aprendizaje significativo	8
2.5 Leer	10
2.6 El cuento y su uso pedagógico.....	12
2.7 Superestructura del cuento.....	13
2.8 Rúbrica evaluativa	13
3. Capítulo 3 - Metodología.....	15
4. Capítulo 4 - Proyecto	16
4.1 Secuencia didáctica.....	16
5. Capítulo 5 - Análisis de resultados.....	27
5.1 Rúbrica.....	28
5.2 Evaluación con rúbrica	31
5.2.1 Análisis y ubicación por nivel.....	33

5.3 Resultados de transformación por niveles	33
5.4 Análisis mixto y resultados de las pruebas diagnósticas y de salida-cuento escrito. 35	
5.4.1 Categoría: Estructura textual.....	35
5.4.2 Categoría: Coherencia.....	35
5.4.3 Categoría: Cohesión.....	36
5.5 Análisis cualitativo y resultados de pruebas diagnósticas y de salida- cuento multimodal.....	37
5.6 Resultados	41
5.7 Conclusión	41
6. Capítulo 6- Reflexiones	42
6.1 Experiencias, retos y logros	42
6.2 Consideraciones finales	43
7. Anexos	45
Referencias.....	46
Bibliografía	48

Lista de tablas

Tabla 1. Diseño de una secuencia didáctica	4
Tabla 2. Fases de la escritura basado en Hocevar (2007) y Jolibert y Sraiki (2009).....	7
Tabla 3. Proceso escritor	8
Tabla 4. Niveles de lectura basado en Sánchez (2013).....	11
Tabla 5. Macroestrategia de lectura basado en Hocevar (2007)	11
Tabla 6. Secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura con cuentos multimodales	26
Tabla 7. Identificación de los participantes	27
Tabla 8. Rúbrica evaluativa para prueba de entrada y salida (escrita) basada en Augst et al. (2007) citado en González & Ochoa (2017).....	30
Tabla 9. Niveles de desempeño. Elaboración propia	30
Tabla 10. Resultados prueba diagnóstica de Mar8	31
Tabla 11. Resultados prueba de salida de Mar8	33
Tabla 12. Transformación por nivel de Mar8	33
Tabla 13. Transformación por subcategorías de Mar8.....	34

Lista de imágenes

Imagen 1. Prueba diagnóstica de Mar8	31
Imagen 2. Prueba de salida de Mar8.....	32
Imagen 3. Dibujo prueba diagnóstica de An13.....	37
Imagen 4. Dibujo prueba de salida de An13.....	38
Imagen 5. Dibujo prueba de salida de Ba8.....	39
Imagen 6. Dibujo prueba diagnóstica de Ba8.....	39
Imagen 7. Dibujo prueba de salida de Jo6.....	40
Imagen 8. Dibujo prueba diagnóstica de Jo6.....	40
Imagen 9. Dibujo prueba de salida de Sa7.....	40
Imagen 10. Dibujo prueba de salida de Me6.....	41

Lista de gráficos

Gráfico 1. Evaluación por niveles de la categoría Estructura textual	35
Gráfico 2. Evaluación por niveles de la subcategoría Nudo	35
Gráfico 3. Evaluación por niveles de la subcategoría Orden lógico	36
Gráfico 4. Evaluación por niveles de la subcategoría Punto	36
Gráfico 5. Evaluación por niveles de la categoría Cohesión	36

Introducción

Casa Caná es un programa en el barrio Caracolí, localidad de Ciudad Bolívar en que niños con muchas dificultades en ámbitos socioeconómicos y afectivos se encuentran para ocupar su tiempo libre con utilidad ante las fuertes amenazas externas que los rodean: la violencia, las drogas, o las tecnologías mal utilizadas. Es así como este proyecto se propone vincular a los niños del programa a la lectura y escritura de cuentos, creando para ellos un espacio de sano entretenimiento, diálogo y escucha abierta de sus ideas en el que simultáneamente construyan valores y habilidades cognitivas que los hagan más conscientes de su capacidad de transformar su realidad social. Ya lo pensaba Paulo Freire (2006): la alfabetización es un acto político, pues posibilita que el ser humano no sea un mero espectador de su realidad circundante, sino que pueda involucrarse activamente en ella.

Ahora bien, varios autores señalan que el primer paso para escribir un texto es leer textos de la misma clase, pero, ¿qué entenderemos por leer? Leer trasciende a la mera descodificación de la lengua escrita ubicándose más bien en la comprensión de lo leído e incluso en la reflexión metalingüística del texto en sí, como es la reflexión sobre la estructura y elementos que lo constituyen. Entendiendo así la lectura se puede comprender como esta es una primera herramienta que conduce a la escritura.

Sin embargo, cada vez es menos atrayente entre los niños la lectura y la escritura, lo que hace imperiosa la necesidad de que estas se presenten de una forma llamativa al público infantil. Lo anterior, primero, requiere entender que hoy en día la gente privilegia la oralidad, las imágenes o el video sobre lo escrito, principalmente entre los sectores más vulnerables como es la población de este proyecto. Esta situación conlleva a ver el texto desde una óptica no convencional y considerar que no son exclusivamente las palabras escritas lo que constituye un texto sino el hecho de que este es una secuencia ordenada de ideas con propósitos diversos (comunicativos, cognitivos y/o estéticos).

En esta línea, varios autores construyen el concepto de texto multimodal “como aquel en el que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual, musical, etc.” (Martínez, 2007, p. 2). De esta concepción de texto, surge el cuento multimodal que se sirve de medios como las imágenes, la música y la oralidad para captar y retener la atención de los niños, y generar un renovado interés hacia las narrativas.

En este orden de ideas, la secuencia didáctica a continuación utilizará y producirá cuentos multimodales a través de los cuales se privilegie la comprensión, el desarrollo de habilidades

cognitivas, y la adquisición de estrategias para la intervención y producción de un cuento con miras a brindar a la población herramientas que contribuyan a hacer de ellos ciudadanos reflexivos y transformadores de su realidad.

1. Capítulo 1 - Delimitación del problema

1.1 Pregunta de Investigación

Los participantes del programa Casa Caná presentan un bajo interés por la lectura y escritura, y de acuerdo con la prueba diagnóstica escriben cuentos muy pobres en su contenido y deficientes en aspectos como coherencia y cohesión. Además, casi la mitad de la población no lee ni escribe de forma convencional (es decir, por medio de código lingüístico), lo que hace necesario repensar los mismos procesos de lectura y escritura.

Es así como se opta por el cuento multimodal, y considerando que el primer paso para escribir es la lectura comprensiva (Hocevar, 2007; Jolibert y Sraiki, 2009 y Ochoa-Angrino et al., 2010) surge la pregunta: ¿en qué aspectos la lectura comprensiva de cuentos multimodales ayuda en la producción de un cuento escrito y multimodal?

1.2 Objetivo General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de un cuento multimodal en niños y adolescentes del programa Casa Caná en Caracolí, Ciudad Bolívar.

1.3 Objetivos Específicos

- Elaborar una secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura por medio de cuentos multimodales dirigida a niños y adolescentes del programa Casa Caná en Caracolí, Ciudad

- Identificar el nivel de escritura de cuentos escritos o multimodales que presentan los niños y adolescentes antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica, con el propósito de identificar las posibles transformaciones en la producción de un cuento escrito o multimodal.

1.4 Justificación

De acuerdo con Olmos (2025) quien elaboró un diagnóstico social de las zonas Caracolí, Caracolí-El caño (zonas de residencia de los niños y adolescentes del programa Casa Caná) y otras zonas aledañas, el contexto social que atraviesan los participantes del proyecto es alarmante.

El diagnóstico de Olmos analizó 10 indicadores que son: habilidades sociales, autonomía física/psíquica, relación convivencial, organización de la unidad convivencial, recursos económicos, trabajo/ocupación de los padres/tutores, formación/educación, vivienda, participación social y aceptación social (tomados del Manual de Diagnóstico social de Martín, 2013). Los resultados de estos indicadores fueron agrupados en tres categorías *muy deficitario*, *deficitario* y *adecuado*. Las zonas de Caracolí y Caracolí – Caño presentaron resultados muy deficitarios y deficitarios con respecto a otras zonas cercanas estudiadas. Además, Olmos señala la fuerte presencia de las drogas y de violencia en las calles, que ella misma presenció y narra en su estudio.

Por lo anterior, se puede considerar que estos niños se encuentran en una fuerte vulnerabilidad social, lo que suscitó la motivación para afrontar este proyecto que buscó ser un granito de arena que, considerando la alfabetización como un medio de cambio social, contribuya a la mejora de la calidad de vida de los niños y adolescentes participantes.

1.5 Población y Muestra

El proyecto se enmarca en el programa parroquial *Casa Caná* que brinda apoyo psicosocial, académico y nutricional contra jornada escolar a alrededor de 35 niños y adolescentes entre los 6 y

15 años. El programa tiene dos jornadas mañana y tarde, para el proyecto se escogió como muestra la jornada de la mañana en la que se atiende a alrededor de 14 personas de edades entre los 6 y 13 años, de los cuales 6 no leen ni escriben convencionalmente.

2. Capítulo 2 - Marco teórico

2.1 La secuencia didáctica

Siguiendo a Tobón et al. “las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (2010, p. 20). Por otra parte, Rodríguez (2014) sugiere que la articulación de esas actividades de aprendizaje, para ser más eficientes en el logro de las metas, se orienten por medio de tres preguntas: qué se enseña (¿qué?), cómo se enseña (¿cómo?) y para qué se enseña (¿para qué?).

Lo que implica cada pregunta se sintetiza a continuación:

Diseño de una secuencia didáctica		
¿Qué?	¿Cómo?	¿Para qué?
Contenido conceptual (saber qué): “son un conjunto de saberes que se caracterizan por conocimientos de datos, hechos, conceptos, explicaciones” (V. Rodríguez, 2014, p. 10).	Hace referencia al paradigma pedagógico que servirá de guía para la planeación de las actividades y material didáctico.	Representa los objetivos que persiguen en conjunto las actividades de la secuencia.
Contenido procedimental (saber hacer): “son las acciones, modos de actuar y de afrontar, plantear y resolver problemas. Un contenido procedimental incluye las reglas, las técnicas, la metodología, las destrezas o habilidades, las estrategias y los procedimientos” (Montero et al., 2017, p. 6).		
Contenido actitudinal (saber ser): “hace referencia a valores que forman parte de los componentes cognitivos (creencias, supersticiones, conocimientos) y de los contenidos afectivos (sentimientos, responsabilidad, respeto, lealtad, solidaridad...) (...) son importantes porque guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de los valores en el estudiante” (Montero et al., 2017, p. 6).		

Tabla 1. Diseño de una secuencia didáctica

Además, Rodríguez (2014) señala que las secuencias didácticas están determinadas por tres momentos básicos: actividades de apertura, desarrollo y cierre. Grosso modo, en la apertura se realiza un diagnóstico de los conocimientos del estudiante. Además, se realizan actividades que permitan identificar las necesidades e intereses de él. En el desarrollo, se aplican las actividades preparadas, se reestructura con base en la funcionalidad de las actividades y se profundiza en los temas. Finalmente, en la etapa de cierre se valoran, por medio de rúbricas u otros instrumentos, los productos de aprendizaje y se identifica el desempeño del alumnado.

Ahora bien, dado que la secuencia que se propondrá es sobre la escritura en el entorno educativo es importante reflexionar sobre cómo se entenderá este concepto.

2.2 Escribir

Escribir trasciende a la codificación de palabras, es el medio por el que se dan a conocer ideas y se generan nuevos mundos, así, la escritura implica una labor transformadora o creadora vinculada al aprendizaje, la comunicación y/o la estética. Sin embargo, en la Educación básica muchas veces el aprendizaje de la escritura lamentablemente se desvincula de su potencial transformador, comunicador y creador, y se reduce a aspectos de ortografía o caligrafía que a la larga no permiten un uso funcional de la escritura, problemática que atraviesan varios estudiantes que entran a las universidades (Londoño y Bermúdez, 2018).

Siguiendo esta línea, Lerner destaca la necesidad de repensar el proceso de aprender a escribir, muchas veces poco enfocado en dar sentido al proceso:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (1999, p. 1).

De lo anterior, se puede inferir la necesidad de proponerse en la escuela textos autónomos por parte de los niños a través de los cuales se los pueda hacer conscientes de su voz y de que pueden por medio de ellos crear mundos y/o comunicar.

2.3 Fases de la escritura

2.3.1 Leer para escribir

Autoras como Jolibert y Sraiki (2009) y Hocevar (2007) proponen que para escribir un texto el primer paso es leer comprensivamente textos de la misma clase en los que, además de entender su sentido a través de los niveles literal, crítico e inferencial de la lectura, se pueda reflexionar sobre el tipo de texto: su estructura y elementos constituyentes. Al respecto Hocevar afirma:

La lectura comprensiva debe incluir la interpretación de la situación comunicativa que originó el texto: para quién lo escribió, cuál fue el propósito del autor, cómo empezó su texto, cómo lo termina, si está bien logrado, qué parte tiene el texto, los recursos que utilizó el autor, etcétera (2007, p. 3)

Como siguiente paso, Hocevar propone la escritura guiada por el docente, en el que los aprendientes en conjunto con él o ella construyen un texto. Esta escritura se da por medio de tres procesos básicos: planificar, textualizar y examinar. En la planificación se consideran los elementos previamente analizados en la lectura comprensiva (que pueden variar de acuerdo con el tipo de texto analizado).

Fruto de las reflexiones y de la escritura, la autora propone la elaboración en conjunto de una guía que sintetice lo requerido para escribir el tipo de texto en cuestión. A continuación, se da la escritura individual de cada estudiante y finalmente, se revisa el texto, contrastándolo con la guía en colaboración de la docente y los pares.

La propuesta de escritura tanto de Jolibert y Sraiki (2009) como de Hocevar (2007) es más extensa, sin embargo, considerando la población del presente proyecto se realiza la siguiente síntesis de las fases de la escritura, basada en las mencionadas autoras.

Fase	
1. Leer para escribir	Se desarrollan actividades de lectura comprensiva en sus niveles: literal, inferencial y crítico. Además, se reflexiona sobre la estructura textual y elementos constituyentes de la tipología textual.
2. Escribir	La fase dos sigue el siguiente trayecto:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura colectiva: comprende la ejemplificación del proceso escritor (planificar, textualizar y examinar (en el siguiente apartado se explicará el proceso) de forma colectiva orientado por el docente. 2. Elaboración de una guía de producción del texto: esta se elabora con base en las reflexiones de la primera fase y de la escritura colectiva. 3. Escritura individual: proceso de escritura de forma individual soportado por la guía docente.
--	---

Tabla 2. Fases de la escritura basado en Hocevar (2007) y Jolibert y Sraiki (2009)

2.3.2 Proceso escritor

En 1981, Flower y Hayes publicaron un modelo cognitivo del proceso de escritura. Este modelo concebía la escritura como un proceso comprendido principalmente por tres subprocesos: planificación, textualización y examen de lo escrito, estos subprocesos no ocurren necesariamente en un orden lineal, sino que pueden ser recursivos. A continuación, se precisa cada uno de ellos tomando como fuente a Reyes:

Planificación	Textualización	Examen
En la planificación “los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto (...). La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y generar objetivos” (2019, p. 41).	Se plasman las ideas de la planificación en un texto considerando aspectos como coherencia y cohesión.	“Se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios”(2019, p. 42).

Tabla 3. Proceso escritor

Ahora bien, estas fases y proceso escritor requieren de un enfoque cognitivo-pedagógico que los oriente, por lo que la secuencia didáctica se basó en la teoría de Aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel en 1963, la cual hoy en día se mantiene vigente por su gran valía pedagógica.

2.4 Aprendizaje significativo

Se entiende aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011) como el proceso cognitivo de desarrollo de aprendizajes significativos, tanto el proceso como su resultado tienen el mismo nombre. Este proceso inicia con la relación de un nuevo conocimiento o información con los contenidos relevantes presentes en la estructura cognitiva de la persona que aprende (llamados subsumidores), esta relación

no se trata de una interacción cualquiera, de suerte que la presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz es lo que dota de significado a ese nuevo contenido en esa interacción, de la que resulta también la transformación de los subsumidores en la estructura cognitiva, que van quedando así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables (Moreira, 2000 a, como se cita en Rodríguez, 2011, p. 5).

Los productos de la interacción eficaz entre el nuevo conocimiento y los subsumidores; son subsumidores/conocimientos “más diferenciados, elaborados y estables”, los cuales se pueden entender como aprendizajes significativos. El punto clave de la teoría se centra en tres condiciones necesarias para esa interacción eficaz que son: el uso de material significativo (no arbitrario y literal), el reconocimiento y adecuación de los conocimientos previos (ideas de anclaje) del educando y la actitud significativa de aprendizaje del estudiante. Si falta uno de los elementos no se puede producir un aprendizaje significativo. A continuación, se explica cada uno:

- a. **Material significativo (no arbitrario y literal):** no arbitrario significa que el material debe poseer cierta lógica, esta puede ser de acuerdo con la disciplina (cuerpo organizado de conocimiento) en la que se ubica. Literal alude a que el material no debe ser estudiado de forma memorística, sino que debe ser comprendido.
- b. **Reconocimiento y adecuación de los conocimientos previos:** indica que para que el estudiante reciba nueva información debe poseer ciertas ideas de anclaje o subsumidores que posibiliten construir el nuevo conocimiento, si no se tienen, estos deben ser trabajados.
- c. **Actitud significativa:** es la predisposición significativa de aprendizaje del educando frente a lo que está aprendiendo, esta se da cuando el estudiante comprende el significado de lo que estudia, de forma que encuentre motivación natural para aprender.

Considerando la teoría, se puede concluir pautas de acción para el docente como es: la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes para, por ejemplo, no procurar un aprendizaje que sea inalcanzable para el estudiante por no poseer los conocimientos de anclaje necesarios o, por otra parte, la búsqueda del desarrollo de una actitud positiva en el estudiante sobre aquello que se le enseña, como puede ser despertando con una didáctica creativa la curiosidad innata del mismo.

Cabe mencionar que en los últimos años se ha caracterizado más esta teoría, profundizando en aspectos como su dimensión social:

No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el intercambio y la negociación de significados entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución y para ello, ha de considerarse que el conocimiento tiene carácter social, siendo sólo posible a través de la mediación semiótica (M. L. Rodríguez, 2011, p. 12)

Es decir, la construcción de significado es el resultado de la interacción con el otro, quien a través del diálogo puede generar una perturbación en los subsumidores de su interlocutor, cuya interacción

es mediada por el concurso del lenguaje, de aquí la importancia del diálogo como gestor de significado.

Ahora bien, considerando que no se puede generar un aprendizaje significativo sin actitud significativa del aprendiente se hace fundamental que el docente promueva la motivación del alumno. Por lo cual, para la secuencia didáctica se escoge el texto tipo cuento porque es el preferido de los niños, y considerando la primera fase del acto de escribir que es leer, se leerán muchos cuentos previo a la escritura.

2.5 Leer

Se entenderá el acto de leer en un sentido amplio siguiendo a Rojas y Prieto, como un acto en el que “influyen todos los sentidos, es decir no solo se leen códigos y signos, por el contrario, se pueden leer gestos faciales, notas musicales, mapas, pinturas, sonidos, texturas” (2019, p. 6). Considerando lo anterior, en los últimos años varios autores señalan la multimodalidad del texto y definen el texto multimodal “como aquel en el que encontramos más de un modo de comunicación: verbal, visual, musical, etc.” (Martínez, 2007, p. 2).

En esta línea, Kress & Van Leeuwen (2001) identifican el cuento multimodal como aquel que “utiliza una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido” (citado de Rojas & Prieto, 2019, p. 9). Esta forma de cuento, por el entorno cada vez más multimediático que rodea a la niñez, permite atrapar la atención y participación del niño quien con más frecuencia no se siente atraído al texto escrito convencional. Además, investigaciones (Martínez e Iñesta, 2017; Rojas y Prieto, 2019) apuntan a que ayuda a retener con mayor facilidad la información literal: hechos, acontecimientos y personajes de los cuentos, debido a que suscita mayores niveles de concentración y atención en el aula. Otro modo de presentación del cuento es la narración oral en la que se genera interés por medio de la entonación, el cambio de voz con diferentes personajes, las onomatopeyas, entre otros.

Teniendo en cuenta el soporte en el que se da la lectura, la siguiente pregunta es ¿cómo se interviene en él? Leer implica comprender, es decir, no es una mera descodificación de signos, sino que implica el desarrollo de una capacidad de comprensión, en la que usualmente se contemplan los clásicos

niveles de lectura: literal, inferencial y crítica, sintetizados por Sánchez en la siguiente tabla (2013, p. 35):

Nivel	Literal	Inferencial	Crítico
Habilidad	Percibir Observar Discriminar Nombrar o identificar Emparejar Secuenciar u ordenar Retener	Comparar o contrastar Describir Inferir Categorizar clasificar Explicar Analizar Identificar causa efecto Interpretar Resumir Predecir estimar Generalizar Resolver problemas	Debatir o argumentar Evaluar Juzgar o criticar

Tabla 4. Niveles de lectura tomada de Sánchez (2013)

Estos niveles a su vez, se pueden ubicar dentro una macroestrategia de lectura como es la: prelectura, lectura y poslectura, cuyos procesos se resumen a continuación. (Estos se enfocan en el texto escrito, sin embargo, son extrapolables a un texto multimodal).

Prelectura	Lectura	Poslectura
Observación de marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor e ilustraciones.	Conforme se va leyendo se hacen predicciones (¿qué crees que pasará con x después de realizar esa acción?) y preguntas de carácter literal e inferencial que verifiquen la comprensión de los estudiantes y aclaren vocabulario desconocido según cotexto y contexto.	Después de la lectura, se resuelven preguntas para establecer el tema del cuento y su trama; estas se encontrarán en los niveles literal, inferencial y crítico.

Tabla 5. Macroestrategia de lectura basada en Hocevar (2007)

Una vez hecha la reflexión sobre el acto de leer y los procesos que implica, se abordará a mayor profundidad el tipo de texto escogido.

2.6 El cuento y su uso pedagógico

Cabrera define el cuento como “una narración de un relato breve de hechos imaginarios, legendarios y fantásticos de carácter sencillo con finalidad moral o recreativa que estimula la imaginación y despierta la curiosidad, los cuentos tienen importancia en el desarrollo psicológico del niño o niña” (2012, p. 46). Esta definición de cuento resalta su carácter breve y sencillo, su relación con la recreación, moralidad y el desarrollo psicológico que, como ciertos autores consideran, lo constituye el texto predilecto para la niñez en comparación con otros tipos de textos.

La definición anterior recoge un punto analizado desde la Grecia clásica y es el carácter moral que se puede desarrollar por medio del cuento. En este tipo de texto, usualmente se representan alegorías de las que subyacen enseñanzas relacionadas con el comportamiento. De allí, la importancia para la secuencia didáctica de que se seleccionen cuentos que, además de resaltar por su belleza estética, conduzcan a los niños hacia comportamientos necesarios en la vida en sociedad como son la paz, el respeto, la tolerancia, etc. y requeridos considerando el contexto de la población.

Platón en República sostiene que las impresiones que el ser humano recibe en sus primeros años suelen ser las más difíciles de borrar y las que menos pueden ser cambiadas. Por tanto, el filósofo expresa que los primeros relatos que los niños oyen deben ser los “más bellos que se hayan compuesto en vista a la excelencia” (1988, p. República II, 378e). Cabe mencionar que Platón entendía lo bello no solo en un sentido estético sino sobre todo moral, así para el filósofo la selección de textos para los niños debe orientarse a que estos, además de ser estéticamente entretenidos para los niños, principalmente los conduzcan hacia una vida moralmente buena.

Por otra parte, el cuento, si se orienta por un trabajo pedagógico consiente, puede propiciar diferentes beneficios a nivel cognitivo como son:

- **Incentivar la creatividad e imaginación:** por medio de la creación de pequeños mundos fantásticos.
- **Potenciar la expresión oral:** mejora y enriquece el habla (Jiménez y Gordo, 2014), además de que permite explorar otros tipos de lenguaje como la comunicación por imágenes.
- **Posibilitar el desarrollo de habilidades cognitivas:** las cuales se pueden desarrollar por medio de la generación de ambientes para el diálogo sobre los cuentos, que permitan desarrollar habilidades como secuenciar, inferir, interpretar, predecir, resumir, formular hipótesis, entre otras, las cuales conducen al pensamiento crítico.

- **Generar actitudes positivas hacia lo escrito:** el cuento al ser el texto predilecto del niño le permite de forma más amena ingresar a la cultura escrita.

2.7 Superestructura del cuento

Típicamente consta de tres partes: inicio, nudo y desenlace, las cuales explica Cabrera:

- **Inicio o planteamiento:** “Es la parte inicial de la historia, donde se presentan todos los personajes y sus papeles a desempeñar en el transcurso de la narración” (2012, p. 51). Además, se desarrollan situaciones que desembocarán en el nudo.
- **Nudo o desarrollo:** “Es la parte donde se presenta el conflicto o el problema de la historia. En este momento toman forma y suceden los hechos más importantes. El nudo surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción” (2012, p. 51).
- **Desenlace o final:** Es la parte donde se suele dar la solución al problema y finaliza la narración (2012, p. 52).

Varios autores desglosan más cada parte del cuento, sin embargo, dado el contexto del proyecto estas serán las partes del cuento a considerar.

Finalmente, fruto de la secuencia didáctica se espera que cada participante produzca su cuento escrito o multimodal, y que este sea revisado por medio de una rúbrica evaluativa.

2.8 Rúbrica evaluativa

La rúbrica para el cuento será creada tomando como referencia el *Modelo de desarrollo de un texto narrativo* en niveles propuestos por Augst et al. (2007) como se cita en González & Ochoa (2017). Augst propone catalogar las narraciones en cuatro niveles, de acuerdo con su ajuste a ciertos indicadores que permiten evaluar su calidad. A continuación, se dará una breve descripción de cada uno de los niveles de su modelo:

En el nivel 1: los textos son narraciones generalmente descontextualizadas, en primera persona, sin nudo, ni clímax, como la narración de un acontecimiento cotidiano. En el nivel 2: el texto expone eventos narrativos coherentes y con un orden cronológico, además de narraciones cotidianas en primera persona, se utilizan narraciones en tercera persona que muestran indicios de ficcionalidad.

Además, se utiliza articulaciones como “y luego” / “y entonces”; y en muchos casos, hay una ruptura en el nudo y contiene raramente un clímax.

En el nivel 3: el texto posee una línea de tiempo exitosa, un nudo elaborado pero un clímax corto o muy débilmente elaborado, así, poco impactante. Predomina el uso de la tercera persona y posee carácter ficcional. Las articulaciones del nivel anterior son reemplazadas por adverbios temporales y conjunciones. El texto se encuentra con frecuencia enmarcado por una introducción y raramente presenta un cierre. Finalmente, en el nivel 4: se implementa una estructura que posee un inicio, un nudo (explícito), un clímax que añade un momento de tensión culminante a la narración y un desenlace. Además, la narración es pretérita con la mayoría de las veces, una estructura ficcional y un tono narrativo consistente.

Cabe señalar que para la rúbrica del proyecto los criterios de August et al. (2007) se simplificaron mucho o se consideraron otros más acordes a las necesidades de la población.

3. Capítulo 3 - Metodología

El proyecto se enmarca en una Investigación Acción Educativa, “la cual pretende construir y formular alternativas de acción, específicamente, mejorar la practica pedagógica” (Rojas & Prieto, 2019, p. 9) con un enfoque mixto, que siguiendo a Sampieri et al. “implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (2014, p. 530). Además, la experiencia del proyecto será recolectada en un diario de campo.


La prueba diagnóstica (cuento inicial), la prueba de salida (cuento final) y las notas de campo serán los datos analizados para llegar a las conclusiones del proyecto.



4. Capítulo 4 - Proyecto


El proyecto contempla 17 sesiones de 45 minutos a 1 hora divididas en dos fases. La primera fase *Leer para escribir* comprendió una sesión para la ejecución de la prueba diagnóstica y 10 sesiones de lectura y comprensión de cuentos multimodales tomando como referencia los niveles literal, inferencial y crítico, y reflexiones sobre la estructura de los cuentos. La segunda fase *Mi cuento* abarcó 6 sesiones en las que los niños desarrollaron sus propios cuentos, con los que, como fruto del proyecto, se elaboró un *Libro de cuentos*.

4.1 Secuencia didáctica

(El material utilizado se encuentra en una carpeta de Drive, los enlaces colocados en la secuencia redirigen a esa carpeta)

Sesión	Fecha/tema principal	Objetivo	Actividad	Material utilizado y evidencias de clase desarrollada
1	22 de abril	Determinar el nivel de desempeño para la producción de un cuento.	Desarrollar prueba diagnóstica	Sesión 1
Fase 1- Leer para escribir- Comprensión lectora e inmersión en el texto tipo cuento				
2	24 de abril Inicio, nudo y desenlace, y comprensión lectora	Identificar las partes de un cuento: inicio, nudo y desenlace.	Actividad 1: Lectura del cuento <i>El gigante egoísta</i> de Oscar Wilde y desarrollo de preguntas. Actividad 2: Elaboración de títeres de papel recortables que representan cada uno de los personajes.	Sesión 2 
3	25 de abril Lugar y personajes	Desarrollar las nociones de lugar y personajes de un cuento	Actividad: Repartición de personajes y guiones, y dramatización con los títeres de papel del cuento.	
4	29 de abril Refuerzo Inicio, nudo y desenlace, y comprensión lectora	Reforzar nociones de inicio, nudo y desenlace	Actividad: Leer el cuento <i>Un vaso de leche</i> y por medio de preguntas desarrollar comprensión lectora. Actividad 2: Señalar con diferentes colores las partes del cuento. Subrayar de un color las palabras desconocidas para su análisis.	Sesión 4

5	<p>2 de mayo</p> <p>Descripción de elementos, personas y lugares.</p>	<p>Aproximarse a la noción de descripción de un elemento, persona o lugar.</p>	<p>Actividad: Juego <i>Oca de las descripciones</i>.</p> <p>El juego consiste en avanzar por un tablero con casillas, siguiendo las indicaciones de un dado.</p> <p>El objetivo es llegar primero a la última casilla y con la mayor cantidad de puntos. Cuando el jugador cae en una casilla debe responder a la pregunta que se le haga (por ejemplo: describe un paisaje que conozcas, describe a un compañero de clase, etc.), si la persona responde correctamente gana un punto, pero si la persona utiliza unos adjetivos específicos que la docente le da puede ganar más puntos, esos adjetivos dependiendo del grado de dificultad brindan dos o tres puntos en lugar de uno solo.</p>	<p>Sesión 5</p>
6	<p>8 de mayo</p> <p>Adjetivos</p>	<p>Desarrollar la noción de adjetivo.</p>	<p>Actividad 1: Por medio de la utilización de un teatrín y dos títeres de tela “Tom y Tam”, conducidos por la docente, se realizan preguntas para identificar conocimientos previos acerca de los adjetivos.</p> <p>Actividad 2: Cada persona tirará al suelo un dado (de 10x10 cm) que la docente le dará. De acuerdo, a la imagen que aparezca en la cara del dado, la persona deberá brindar una descripción y escribir en el tablero el adjetivo que utilice para la descripción.</p> <p>Se utilizan tres dados: uno con solo personajes, otro con lugares y otro con situaciones problemáticas.</p> <p>En este caso, es importante que los participantes queden con la idea de que este</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teatrín  <ul style="list-style-type: none"> ▪ Títeres  <p style="text-align: center;">Tam Tim</p>

			<p>tipo de palabras son importantes para poder usarlas en la descripción de personas, lugares o eventos.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Dados 
--	--	--	--	---

Conectores temporales

Despertar la conciencia del uso de conectores temporales a lo largo de la narración y su función.


Actividad 1: Por medio de unos títeres se narra el cuento *El espantapájaros*. Cada vez que en la narración se diga un conector temporal se mostrará en una cartulina escrito el conector usado, luego todos los conectores se pegarán en el tablero y podrán ser usados en la siguiente actividad. Concluida la narración, la docente formulará preguntas para la comprensión del cuento y se analizará la función que cumplieron las palabras de las cartulinas.

Actividad 2: Elaboración de un cuento en común en el tablero.



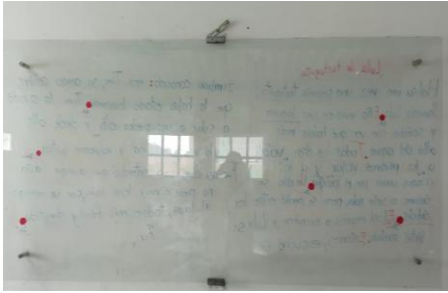
Por medio de los tres dados de la sesión anterior, se escoge un lugar, tres personajes, y una situación conflictiva o nudo.

- Personajes del cuento El espantapájaros


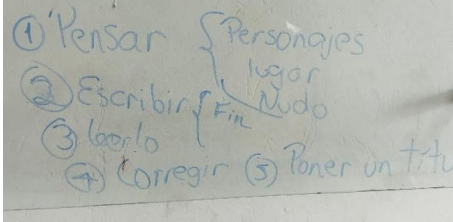


8	<p>15 de mayo</p> <p>Nuevos nudos y desenlaces [Creatividad]</p>	<p>desarrollar la idea de que un cuento surge de la creatividad individual de cada uno. Tomar conciencia de la creatividad personal.</p>	<p>Actividad 1: Por medio de imágenes, la docente narra la historia de Pinocho.</p> <p>Actividad 2: Dividido el salón en dos grupos, se dan tres palabras a cada grupo y se pide que cambien el nudo y la conclusión del cuento de Pinocho.</p> <p>Palabras: Bosque oscuro, Caperucita roja y el lobo feroz.</p> <p>Actividad 3: Creación de cuentos rápidos. Cada estudiante va diciendo una parte del cuento y la siguiente persona añade otra idea. Dentro del cuento que se cree deberán estar presentes unas palabras que inicialmente se sacan al azar de dos ruletas virtuales (una de lugares y otra de cosas divertidas).</p>	<p><u>Sesión 8</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ruletas virtuales <p>Lugares: https://wordwall.net/play/92068/897/726</p> <p>Cosas divertidas: https://wordwall.net/play/92068/942/444</p>  <p><u>Video de clase Narración docente de cuento Pinocho</u></p> <p><u>Video de clase- Cambio de nudo</u></p>
---	---	--	--	--

9	16 de mayo Coherencia	Desarrollar la conciencia del orden lógico entre acontecimientos de una narración y cómo su orden permite que la historia tenga sentido para su lector.	<p>Actividad 1: Se divide el salón en tres grupos. A cada grupo se le entrega varias imágenes que constituyen cada una de las escenas del conocido cuento <i>El patito feo</i>, cada imagen tiene en la parte inferior su correlato escrito de la historia. El objetivo es que cada grupo, de forma participativa, coloque en orden las escenas, las recorte y las pegue en una cartulina.</p> <p>Actividad 2: Leer el texto completo y reflexionar sobre el sentido del mismo.</p>	<p><u>Sesión 9</u></p>  
---	-------------------------------------	---	---	---

10	29 de mayo Continuación Coherencia		<p>Actividad 1: Los estudiantes escucharán el cuento musicalizado de La oveja perdida, al tiempo que lo observan por medio de un teatro en papel en el teatrín.</p> <p>Actividad 2: Reflexión a nivel literal e inferencial de la historia con énfasis en el orden cronológico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imágenes del teatro en papel ▪ Teatrín. ▪ Tim y Tam (presentadores del teatro)   <p>Video de actividad en clase (historia musicalizada “La oveja perdida”)</p>
11	30 de mayo Signos de puntuación: El punto	Reflexionar sobre la función del punto y cuando se utiliza.	<p>Actividad 1: En el tablero se escribe el cuento <i>Lula, la tortuguita</i>, este carece de puntos. Se leerá el cuento y realizará preguntas sobre su sentido (nivel literal e inferencial de la lectura). También, se reflexionará sobre la ausencia del punto en el cuento y la función habitual de él.</p> <p>A continuación, a modo de competencia se les pedirá a los estudiantes colocar puntos de fomi rojo donde consideren debería haber y se procederá a revisar el texto. Cada punto bien puesto se considera un punto para la persona que lo colocó.</p>	<p><u>Sesión 11</u></p> 

Fase 2: Mi cuento- Desarrollo de un cuento propio por escrito o de forma gráfica u oral

12	5 de junio Elaboración de un cuento colectivo y guía colectiva	Interiorizar los pasos para hacer un cuento.	<p>Actividad 1: Se propondrá a los estudiantes la creación de un cuento por medio de tres estrategias tomadas de Rodari, 1973 para idear cuentos.</p> <p>Binomio fantástico: consiste en emparejar dos palabras tomadas al azar, sin previo conocimiento de cada una, con el propósito de relacionar dos objetos u animales muy diferentes para para comenzar una nueva narrativa.</p> <p>Hipótesis fantástica: consiste en crear situaciones hipotéticas juntando un sujeto y un predicado al azar o relacionado al contexto del público.</p> <p>Cuentos a partir de imágenes: Se brinda al escritor imágenes que puedan resultarle interesantes para generar ideas.</p> <p>Actividad 2: Por medio de una imagen sobre los pasos de cómo bañarse, se busca que los niños reflexionen sobre cómo ellos han elaborado el cuento colectivo.</p> <p>Actividad 3: Elaboración de una guía colectiva para la elaboración de un cuento con la orientación de la docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imágenes interesantes ▪ Datos  <p>Transcripción de cuento colectivo</p>  <p>Transcripción Guía colectiva para la realización de un cuento</p>
13	6 de junio Revisión de un cuento por medio de una rúbrica evaluativa	Conocer qué es una rúbrica evaluativa y aprender a utilizarla.	<p>Actividad introductoria: Visualización del cuento <i>El renacuajo paseador</i> en video y texto, y reflexión.</p> <p>Actividad 1: Revisión y corrección en conjunto de un cuento con fallos importantes en coherencia y cohesión utilizando una rúbrica evaluativa.</p>	<p>Sesión 13</p> <p>Video Renacuajo paseador</p> <p>Formato de rúbrica autoevaluativa-cuento escrito basado en una versión de la profesora Aura González.</p>

14	12 de junio Cuento individual Tiempo para planear	Realizar la planificación del propio cuento.	Actividad 1: Se recordará y escribirá en el tablero la guía colectiva elaborada. Actividad 2: Planificación del cuento individual asesorado por la docente.	Sesión 14
15 y 16	13 y 19 de junio Tiempo para escribir y revisar (Hacer dibujos y grabar audios individuales)	Escribir o dibujar el cuento.	Actividad 1: Escribir o dibujar el cuento siguiendo la planificación en la silueta (prueba de salida). Actividad 2: Revisar el texto con la rúbrica evaluativa. Los estudiantes que dibujan tendrán otra rúbrica y esta será leída y explicada individualmente por la docente.	Sesión 15 y 16 Silueta prueba de salida tomada de la Prof. Aura González. Formato de rúbrica autoevaluativa-cuento multimodal basado en una versión de la Prof. Aura González.



17	20 de junio Presentación final del libro de cuentos		<p>Actividad 1: Escucha del cuento/podcast <i>La Ciudad y el Silencio</i>. Este cuento orientará la reflexión final sobre la importancia de leer y escribir.</p> <p>Actividad 2: Dentro de doce globos se colocarán personajes o situaciones de cuentos que se hayan desarrollado durante la secuencia didáctica, estos serán repartidos en gran parte de las instalaciones de Casa Caná. El objetivo es que los niños busquen los globos, los revienten y en una ronda, entre todos, se arme un cuento breve con una idea que les surja de lo que encuentren en su papel.</p> <p>Actividad 3: Lectura de cuentos, cada estudiante verá su cuento en el Libro de cuentos y lo leerá a todo al grupo.</p> <p>Actividad 4: Entrega de recordatorios a los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuentos para Imaginar- La Ciudad y el Silencio. ▪ Globos con sus papelitos. ▪ Libro de cuentos y recordatorios. <p>Lectura de Da11 de su cuento al grupo.</p>  
----	---	--	--	---

Tabla 6. Secuencia didáctica para el desarrollo de la lectura y escritura con cuentos multimodales

5. Capítulo 5 - Análisis de resultados

Como se mencionó los participantes de la secuencia fueron 14 personas entre niños y adolescentes, sin embargo, solo se analizarán los cuentos de 12 de quienes se obtuvo prueba diagnóstica y de salida, y participaron de la mayoría de actividades de la secuencia.

A continuación, la identificación de los participantes en clave (iniciales del nombre y edad) para salvaguardar su identidad y el tipo de cuento final (prueba de salida) que realizaron. Los niños que realizaron cuentos multimodales (gráfico- auditivos) no sabían, en el desarrollo de la secuencia, leer ni escribir convencionalmente.

	Nombre	Tipo de cuento producido
1	Jo6	Gráfico-auditivo
2	Me6	Gráfico-auditivo
3	Sa7	Gráfico-auditivo
4	Ba7	Gráfico-auditivo
5	Ia8	Escrito
6	Mar8	Escrito
7	Is8	Escrito
8	Mai10	Escrito
9	A 11	Escrito
10	Da11	Escrito
11	Ga12	Escrito
12	An13	Gráfico-auditivo

Tabla 7. Identificación de los participantes

En el siguiente enlace se encuentran las pruebas diagnósticas (siglas PD) y de salida (siglas PS) de los cuentos en texto (con transcripción cuando es difícil su comprensión) y multimodales (dibujo con audio y transcripción).

https://drive.google.com/drive/folders/1_t-q4SylJWm97CCYoZr087mVRsSq3_kz

5.1 Rúbrica

A continuación, se presenta la rúbrica bajo la cual se evaluó las pruebas. Esta se divide en tres categorías: estructura textual, coherencia y cohesión. Para la primera, se considera la estructura prototípica de un cuento: inicio, nudo y desenlace. En el inicio, se evalúa la presentación del lugar de desarrollo de la narración y la caracterización de los personajes. Para el nudo y el desenlace la creatividad y originalidad. En la categoría coherencia, se evalúa las subcategorías: orden lógico (temporal y relacional) y el punto como signo de puntuación. En la categoría cohesión, se evalúa el uso de conectores temporales, y fórmulas de inicio. Estas categorías fueron las que se consideraron como ejes temáticos para el desarrollo de las sesiones de la secuencia didáctica.

Rúbrica evaluativa para prueba escrita de entrada y salida					
Puntaje		3	2	1	0
Categoría	Subcategorías				
Estructura textual	Título	El texto posee un título creativo de acuerdo con el tema del cuento.	El texto posee un título de acuerdo con el tema del cuento.	El texto posee un título inadecuado.	El texto no tiene título.
	Personajes	El texto presenta descripciones físicas y emocionales de sus principales, y además el vocabulario para hacerlo es muy variado.	El texto presenta descripciones físicas y emocionales de sus principales personajes.	El texto presenta únicamente descripciones físicas de sus principales personajes.	El texto no ofrece descripciones de sus personajes principales
	Lugar	Se especifica el lugar del desarrollo de los acontecimientos y se hace una descripción detallada del mismo.	Se especifica el lugar del desarrollo de los acontecimientos y se ofrece una breve descripción del mismo.	Se especifica el lugar del desarrollo de los acontecimientos, pero no se ofrecen sus características.	No se especifica el lugar del desarrollo de los acontecimientos.
	Nudo	La historia tiene un nudo emocionante y original.	La historia tiene un nudo emocionante pero no es original.	La historia tiene un nudo muy simple (semejante a un acontecimiento cotidiano).	La historia no tiene nudo.
	Desenlace	El texto brinda un desenlace interesante y original.	El texto brinda un desenlace interesante pero no original.	El texto brinda un desenlace muy simple (semejante a un acontecimiento cotidiano).	El texto es inconcluso.
Coherencia	Orden lógico (temporal y relacional)	Todos los acontecimientos siguen un orden lógico temporal y se relacionan entre ellos.	Algunos acontecimientos no siguen un orden lógico temporal y relaciones entre ellos.	La mayoría de los acontecimientos no siguen un orden temporal- relacional lógico.	No hay orden lógico temporal- relacional entre las oraciones.
	El punto	Se utiliza el punto final y el punto seguido siempre de forma correcta.	Se utiliza la mayoría de veces el punto de forma correcta.	Se utiliza escasamente el punto.	El punto final y seguido están ausentes en el texto.
Cohesión	Uso de conectores temporales	El texto utiliza variedad de conectores temporales.	El texto posee máximo tres formas correctas de conectores temporales.	El texto posee máximo dos formas correctas de conectores temporales.	El texto no posee conectores temporales.
	Fórmulas de inicio (había una vez, érase una vez, etc.) y cierre (fin, colorín colorado, etc.)			El texto tiene las dos fórmulas o al menos una de ellas.	El texto no posee fórmula de inicio y de cierre.

Tabla 8. Rúbrica evaluativa para prueba de entrada y salida (escrita) basada en Augst et al. (2007) citado en González & Ochoa (2017)

Cada subcategoría de la rúbrica proporciona un puntaje específico que va de 0 a 3 puntos; la suma de los puntos de cada subcategoría permite ubicar cada categoría en un nivel de desempeño.

Niveles de desempeño				
	Nivel 4 Desempeño alto	Nivel 3 Desempeño medio-alto	Nivel 2 Desempeño medio-bajo	Nivel 1 Desempeño bajo
Categoría	Suma de puntos por categoría			
Estructura textual	15-12	11-8	7-4	3-0
Coherencia	6	5-4	3-2	1-0
Cohesión	4	3	2	1-0

Tabla 9. Niveles de desempeño. Elaboración propia

Tanto la prueba diagnóstica como de salida fueron evaluadas bajo la rúbrica. A continuación, se muestra un ejemplo de la evaluación con la rúbrica de un cuento diagnóstico y de salida escrito.

5.2 Evaluación con rúbrica

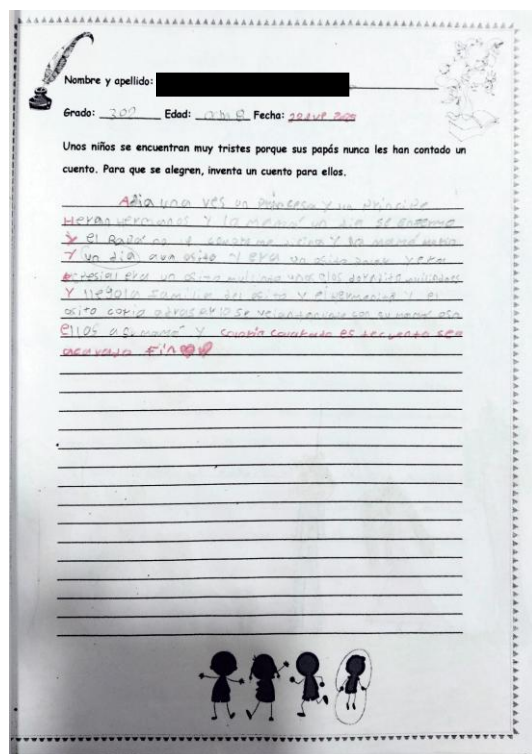


Imagen 1. Prueba diagnóstica de Mar8

Prueba diagnóstica de Mar8

Transcripción

Adía (Había) una ves un princesa y un principe heran hermanos y la mamá un día se enfermo y el papá no le compro me dicina y la mamá murio y un día aun osito y era un osito polar y era espesial era un osito muilindo (muy lindo) unos ojos doradito muilindo (muy lindos) es Y llego la familia del osito y el Hermanito y el osito corio (corrió) adrasarlo (abrazarlo) se vein tan lindo con su mamá oso ellos a su mamá y colorin colarado este cuetnto sea acavado fin

Análisis y ubicación por nivel

Estructura textual: Mar8 desarrolla un microcuento sobre una princesa y un relato de un osito (se considerará solo la estructura textual del microcuento). En él, Mar8 enuncia un nudo y un desenlace, sin embargo, estos no son desarrollados o ampliados, más bien se enuncian como sucesos similares a acontecimientos de la cotidianidad. Por tanto, se ubica el texto en un nivel 1.

Coherencia: La autora presenta fuertes dificultades en esta categoría, puesto que no hace explícita la relación entre el microcuento de la princesa y el relato de los ositos, de lo que se concluye una falta de desarrollo de coherencia textual. Por tanto, se ubicó el texto en un nivel 1 para la subcategoría de *Orden lógico* y en cero para la subcategoría *Punto*, ya que el texto carece de este elemento.

Prueba diagnóstica	
Estructura textual	
Título	0
Personajes	1
Lugar	0
Nudo	1
Desenlace	1
Total	3 (Nivel 1)
Coherencia	
Orden lógico	1
Punto	0
Total	1 (Nivel 1)
Cohesión	
Uso de conectores temporales	1
Fórmulas de inicio y cierre	1
Total	2 (Nivel 2)

Tabla 10. Resultados prueba diagnóstica de Mar8

Cohesión: Se utiliza dos veces el conector “un día” y las fórmulas de inicio y cierre. Por lo que en esta categoría el texto se ubica en un nivel 1.

Prueba de salida de Mar8

Autor/a: MARISA BELTRAN
 Grado: 202 Edad: 8
 [Redacted] 2025

Escribe tu maravilloso cuento

Título: el pastor y el lovo y Mario dross

INICIO
 Habia una vez un pastor que tenia una ovejita y la ovejita se perdió y Mario dross y la princesa Pich se encontraron con la ovejita y un día y encontraron el pastor que perdió la ovejita y otro día la ovejita es

NUDO Y DESENLACE
 muy de sovediente y se fue a una casa abandonada y se encontró con el lovo y despues Mario dross y el pastor y sieron una vez y el lovo salio corriendo y colorin colorado este cuento es cadado colorin colorate este cuento sea cadado este cuento es un juguete.

DESENLACE

Transcripción

el pastor y el lovo y Mario dross

Habia una vez un pastor que tenía una ovejita y la ovejita se perdió y Mario dross y la princesa pich se encontraron (encontraron) con la ovejita y un día y encontraron (y encontraron) el pastor que perdió la ovejita y otro día la ovejita es muy de sovediente (desobediente) y se fue a una casa abandonada y se encontró (se encontró) con el lovo y despues Mario dross y el pastor y sieron (hicieron) una vez rara y el lovo salio corriendo y colorin colorado este cuento es cadado y colorin colorate este cuento sea cadado este cuento es un juguete (juguete).

Imagen 2. Prueba de salida de Mar8

5.2.1 Análisis y ubicación por nivel

Estructura textual: El texto de Mar8 tiene un título, la descripción mínima de como era su protagonista “desobediente” y en donde se encontraba. La historia es interesante, principalmente por el uso de diversos personajes como Mario Bross. Sin embargo, la trama se asemeja a la de la historia de la oveja perdida contada en la secuencia didáctica. Por lo que en esta categoría el texto avanza a un nivel 3.

Coherencia: En general, el texto sigue un orden lógico, sin embargo, ciertas ideas podrían ser más desarrolladas para conseguir una mayor conexión entre los acontecimientos. Por lo que en esta categoría el texto avanza significativamente a un nivel 2.

Cohesión: Sobre los conectores, utiliza tres formas diferentes. Además, utiliza fórmula de inicio y fórmula de cierre de manera muy creativa. Por lo que en esta categoría el texto avanza a un nivel 3.

Prueba de salida	
Estructura textual	
Título	2
Personajes	1
Lugar	1
Nudo	2
Desenlace	2
Total	8 (Nivel 3)
Coherencia	
Orden lógico	2
Punto	1
Total	3 (Nivel 2)
Cohesión	
Uso de conectores temporales	2
Fórmulas de inicio y cierre	1
Total	3 (Nivel 3)

5.3 Resultados de transformación por niveles

Una vez determinados los niveles de cada categoría en cada prueba diagnóstica y de salida, estos se sintetizan en las siguientes dos tablas, cuyos datos permitirán contrastar el avance o retroceso entre la prueba diagnóstica y de salida en el siguiente apartado de análisis.

Ejemplo Mar 8:

- **Resultados de transformación por niveles**

	Nivel	
	PD	PS
Estructura textual	1	3
Coherencia	1	2
Cohesión	2	3

Tabla 12. Transformación por nivel de Mar8

- **Desglose por subcategorías: Nudo y Orden lógico**

	Nivel	
	PD	PS
Nudo	1	2
Orden lógico	1	2

Tabla 13. Transformación por subcategorías de Mar8

Cada uno de los resultados de los textos escritos se encuentran en el documento pdf: [*Evaluación en detalle Prueba diagnóstica y final de textos escritos.*](#)

5.4 Análisis mixto y resultados de las pruebas diagnósticas y de salida-cuento escrito

A continuación, se presenta de forma general el avance por nivel de los 6 cuentos escritos de acuerdo con las tres categorías de la rúbrica.

5.4.1 Categoría: Estructura textual

En la categoría Estructura textual, el 40% de la muestra mejoró dos niveles en el desarrollo de la estructura textual, el 20% mejoró un nivel y el 40% se mantuvo en el mismo nivel.



Gráfico 1. Evaluación por niveles de la categoría Estructura textual

Con el fin de evaluar con mayor precisión la evolución de creatividad de los nudos de los cuentos, se analizará por separado la subcategoría Nudo de la categoría Estructura textual. Esta dio como resultado que dos tercios de los niños mejoraron su nivel de creatividad en sus nudos.

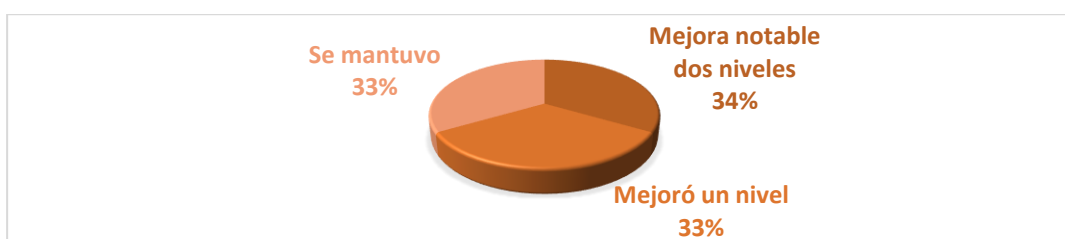


Gráfico 2. Evaluación por niveles de la subcategoría Nudo

5.4.2 Categoría: Coherencia

En la categoría coherencia inicialmente se juntaron dos subcategorías: Orden lógico y Punto, sin embargo, en este análisis final se prefiere tomarlas por separado dado que en el proyecto se trabajó menos en aspectos propiamente de un texto escrito dándosele énfasis al contenido.

En la subcategoría Orden lógico se evidencia que el 50% de los niños logró mejorar sus cuentos en este aspecto y el otro 50% se mantuvo en el mismo nivel.

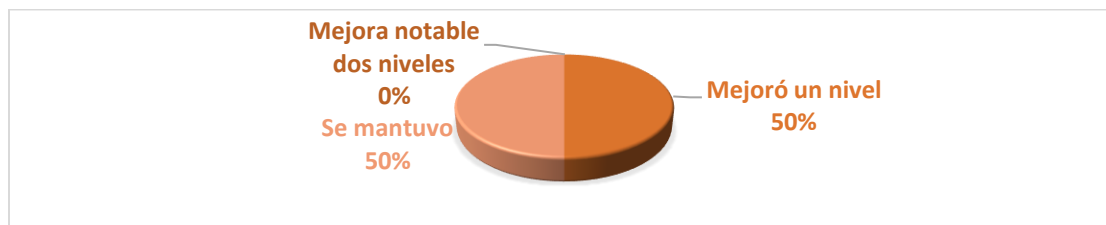


Gráfico 3. Evaluación por niveles de la subcategoría Orden lógico

En la subcategoría Punto se evidencia que apenas el 33% mejora sus cuentos en este aspecto, lo cual es predecible por el hecho de que se trabajó poco en él.

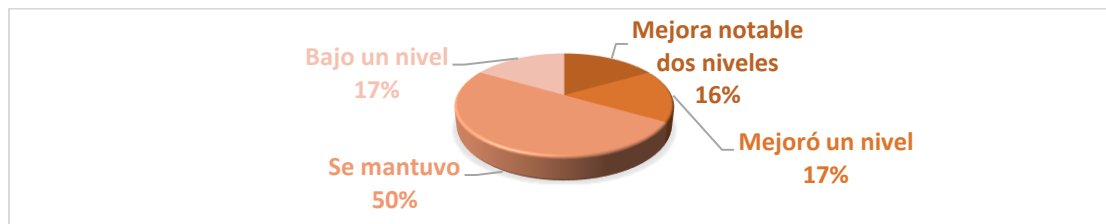


Gráfico 4. Evaluación por niveles de la subcategoría Punto

5.4.3 Categoría: Cohesión

En la categoría Cohesión, el 50% de los participantes logró mejorar su texto en este aspecto, dos se mantuvieron y uno disminuyó (esta disminución pudo darse debido a que el día del desarrollo de la prueba final, este estudiante no se hallaba con actitud para trabajar).

Cabe mencionar que este aspecto de cohesión, más relacionado con el texto convencional, se tuvo que trabajar menos en el proyecto a favor del contenido.



Gráfico 5. Evaluación por niveles de la categoría Cohesión

5.5 Análisis cualitativo y resultados de pruebas diagnósticas y de salida- cuento multimodal

Para la evaluación de los cuentos multimodales se contemplará únicamente **la inclusión de un inicio, nudo y desenlace identificable de forma oral y visual, orden lógico de las ideas, creatividad, y uso oral de fórmulas de inicio y fin.** Cabe resaltar que cuando se inició el proyecto se pensaba evaluar únicamente los textos escritos, por lo cual no se puso atención a los dibujos y no se grabaron audios de la explicación de los mismos. Por tanto, no se podrá realizar comparaciones entre el avance ideacional, solo lo que permita inferir el dibujo inicial.

Conviene señalar que los niños que desarrollaron textos audiovisuales son los más pequeños del proyecto quienes por su edad apenas se encuentran en la fase de desarrollo de la escritura, con excepción de An13 quien es por la edad el mayor de todo el grupo del proyecto. Él es un adolescente de 13 años proveniente de Venezuela, quien no lee ni escribe convencionalmente, su educación se vio muy afectada por problemas de desplazamiento y falta de cupo en la escuela.

A continuación, el análisis de las pruebas diagnósticas y de salida multimodales, las pruebas en imagen, audio y transcripción se encuentran compilados en la siguiente carpeta de Drive:

https://drive.google.com/drive/folders/1gOu_CXa69H5CMYbONofCmZgs0e5gGhFp

▪ An13 – Prueba diagnóstica

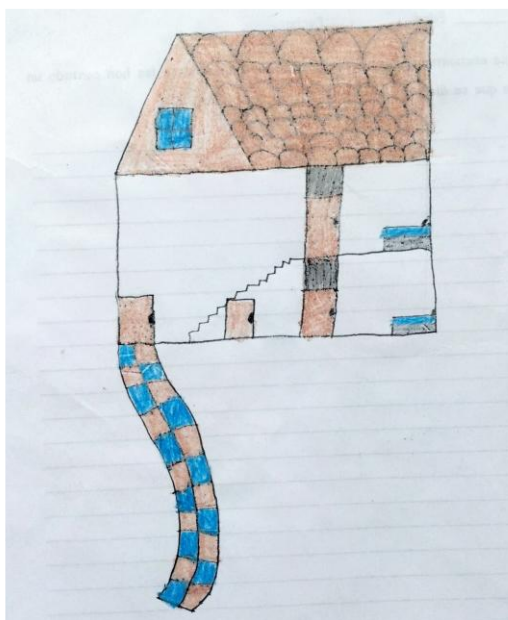


Imagen 3. Dibujo prueba diagnóstica de An13

El dibujo de la prueba diagnóstica posee una sola imagen, en ella no hay personas. El dibujo se distingue por su valor estético, por ejemplo, posee varios colores y el tejado de la casa incluye pequeños detalles.

Prueba de salida

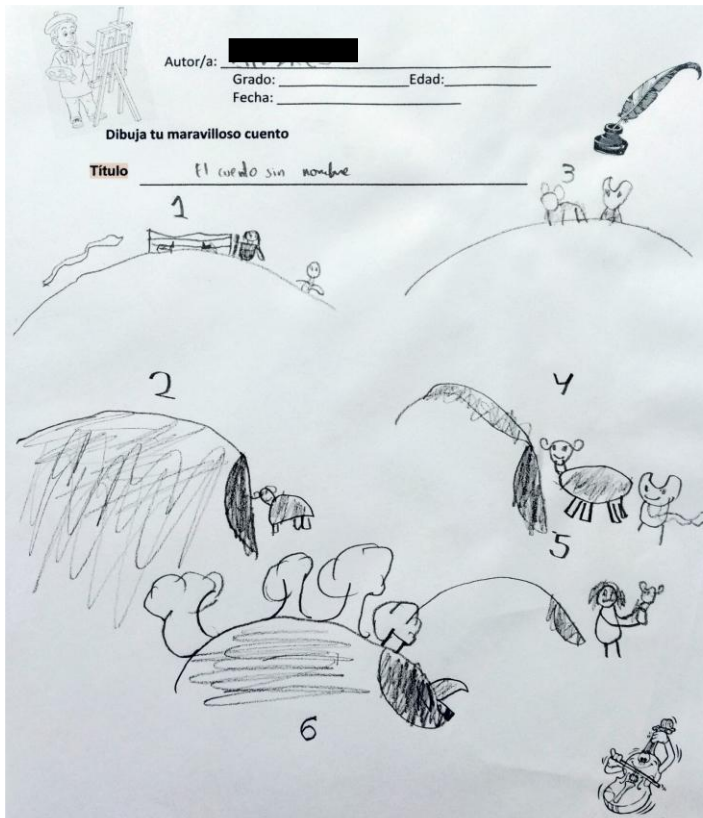


Imagen 4. Dibujo prueba de salida de An13

Transcripción del audio del cuento

Había una vez un granjero y sus ovejas. Había una serpiente y un lobo y después las ovejas se escaparon de su corral y una se fue y un lobo las halló. Corrió y se quería meter en la cueva y el lobo la estaba llamando a que se metiera y no le quería meterse.

Y después la serpiente picó al lobo y el lobo se metió para su cueva y después el granjero la encontró.

An13 utilizó 6 imágenes para representar su cuento de lo que se puede concluir que fue capaz de identificar que el cuento es una secuencia ordenada de acontecimientos, lo que es un gran avance comparando su prueba diagnóstica en la que solo realizó un dibujo. Los dibujos del cuento final no destacan estéticamente, al parecer él se concentró más en las ideas que configuran la secuencia de dibujos

Por otra parte, como se aprecia en la transcripción, An13 inicia indicando los personajes de la historia: “Había una vez un granjero y sus ovejas”, además, utiliza una fórmula de inicio.

Sobre la estructura textual y creatividad, se podría decir que el cuento tiene un nudo y desenlace, y estos son interesantes, sin embargo, se asemejan mucho a un cuento narrado en clase.

Se puede concluir que An13 mejoró en la idea de que el cuento implica una cronología ordenada de acontecimientos explícitos.

- Ba7

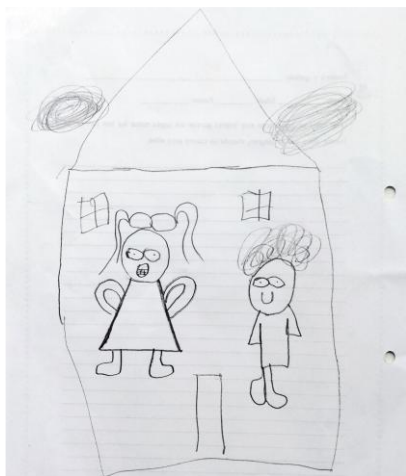


Imagen 6. Dibujo prueba diagnóstica de Ba8

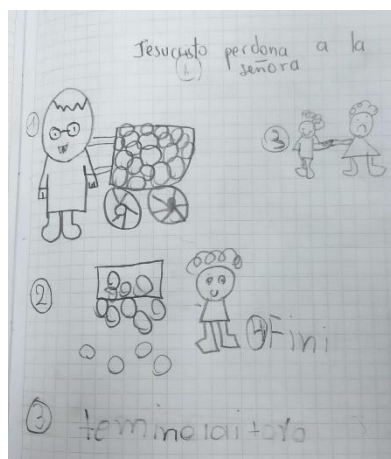


Imagen 5. Dibujo prueba de salida de Ba8

Transcripción del cuento narrado de salida Ba8

Un señor vendía cocos en su carrito, vino una señora y se los hizo caer todos al piso, después, la señora le pide disculpas al señor y fin.

El cuento diagnóstico representa un solo dibujo, por el contrario, en el texto final se aprecia un dibujo constituido por 4 escenas, cada una representa el inicio, el nudo y el desenlace de la historia, la escena final son 4 letras "Fini", que se puede entender como fin. Las escenas tienen un orden lógico y representan una breve narración original. Se podría concluir que Ba7 ha mejorado en la comprensión de un cuento como una secuencia de acontecimientos y de que estas deben ser explicitadas al lector. (Del cuento de Ba7 no se tiene audio, sin embargo, la docente lo escuchó del niño y esa es la transcripción que se presenta).

- **Jo6**



Imagen 8. Dibujo prueba diagnóstica de Jo6

Jo6 en su PD realiza un único dibujo, en cambio, en la prueba de salida realiza un dibujo en 4 escenas. Lo que refleja que Jo6 también ha mejorado en la comprensión de que un cuento lo constituyen varios acontecimientos y que estos deben ser explícitos al lector. El texto no posee fórmulas de inicio ni de cierre. Cabe mencionar que la historia de la oveja perdida que cuenta Jo6 con bastante detalle fue narrada de forma musical

unas tres semanas atrás, por lo que se podría concluir que la historia le llamó mucho la atención. (Las palabras escritas fueron redactadas por la docente de acuerdo con lo que escuchaba del niño).

(Es importante mencionar que, durante la realización del cuento de salida, la docente le pregunta al niño por qué hace 4 dibujos y él responde porque la historia tiene varios capítulos).

- **Sa7**

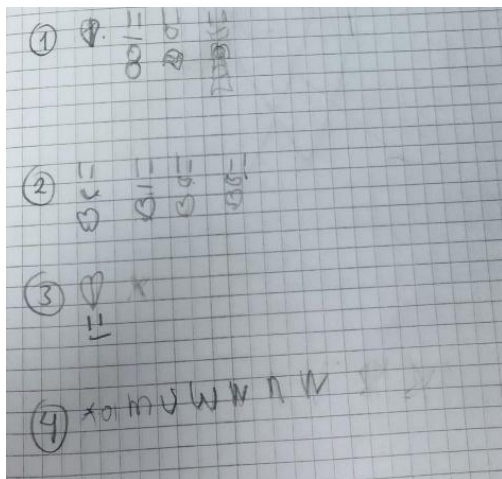


Imagen 9. Dibujo prueba de salida de Sa7

Sa 7 no realiza cuento diagnóstico. Su cuento de salida son cuatro escenas conformadas por varios dibujos. En su audio mediado por la docente (transcripción en carpeta de Drive) la estudiante describe un relato muy sencillo del que se puede inferir un inicio, un nudo y un desenlace breves. Se puede concluir que Sa7 también ha desarrollado la noción de acontecimientos temporales del cuento. Lamentablemente el audio está muy mediado por la docente por lo que no se puede concluir mucho del mismo.

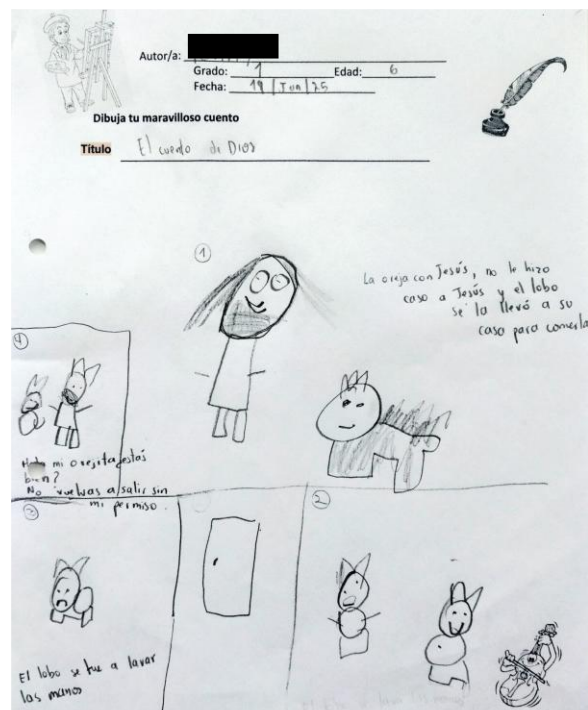


Imagen 7. Dibujo prueba de salida de Jo6

- **Me6**

No realiza cuento diagnóstico. Su cuento de salida es un único dibujo. En el audio, por medio de preguntas, la docente ayuda a la niña a explicar el dibujo que consiste en una muy breve situación con sentido sobre un granjero y su ovejita, probablemente basada en la historia de la oveja perdida narrada en clase.

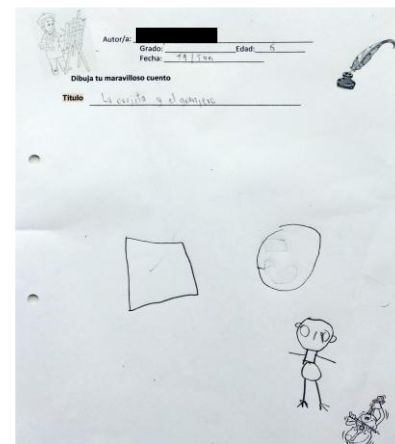


Imagen 10. Dibujo prueba de salida de Me6

5.6 Resultados

Sobre la inclusión de un inicio, nudo y desenlace identificable de forma oral y visual: cuatro de cinco niños realizaron en su prueba final una secuencia de dibujos en lugar de un único dibujo, lo cual permite concluir que desarrollaron conocimientos sobre lo que es un cuento y cómo este se desarrolla por medio de una secuencialidad de acontecimientos, además, estas secuencias presentan un orden lógico entre sus hechos. Sobre la creatividad, tres de cinco niños tomaron como base la historia de la oveja perdida, sin embargo, le realizaron sus propios ajustes, lo que evidencia una incipiente, aunque no total creatividad, de pronto al ser principalmente niños pequeños, se sintieron más cómodos tomando un cuento existente. En general, sobre las fórmulas de inicio y cierre se identifica que los niños han puesto más atención en ellas como conformadoras de un cuento.

5.7 Conclusión

De acuerdo con los resultados, se puede afirmar que la secuencia didáctica cuya primera fase desarrolló la lectura comprensiva de cuentos multimodales logró potenciar en los cuentos escritos convencionalmente: la presencia y el desarrollo de una estructura textual, y la creatividad en los nudos. La cohesión y el orden lógico mejoraron medianamente y el uso del punto escasamente.

Por otra parte, los textos audiovisuales mejoraron significativamente en la presentación gráfica de acontecimientos con un orden lógico y, además, en creatividad porque en ellos se representaron situaciones más elaboradas, en comparación con un único dibujo o la ausencia del mismo en las pruebas diagnósticas.

6. Capítulo 6- Reflexiones

6.1 Experiencias, retos y logros

Anterior al proyecto, yo había ayudado varios meses como voluntaria en Casa Caná. En ese tiempo identifiqué que los niños de la jornada de la mañana eran los que más dificultades presentaban: desmotivación para el estudio, serios problemas en lectura comprensiva, actitudes de rebeldía, abandono familiar, poco desarrollo de valores, entre otros. Desde inicios del 2025, por motivos académicos me ausenté del programa y regresé para realizar el proyecto en el mes de abril. Al programa ingresaron nuevos niños. Al realizar la prueba diagnóstica pude observar que casi la mitad de los niños no leía y escribía de forma convencional, por lo que mi primera opción fue realizar el proyecto únicamente con los niños que leían y escribían. No obstante, dejar a la otra mitad fuera del proyecto era poco equitativo con ellos, justamente quienes necesitaban más ayuda. Entonces, pensé trabajar en grupos por separado, sin embargo, por falta de voluntarios la mayoría de veces fue imposible (por la mañana usualmente éramos solo dos voluntarias y la coordinadora, quien principalmente se ocupaba en asuntos administrativos). Entonces, cuando estábamos solas las dos voluntarias, lo mejor era trabajar en un solo grupo porque así ella me ayudaba en la, a veces compleja, tarea de mantener el orden para que yo pudiera realizar la actividad preparada, puesto que, aunque eran pocos niños se distraían mucho.

Inicialmente, empecé llevándoles cuentos de una hoja sin imágenes o con muy pocas, que a los niños casi no les llamaban la atención, se distraían mucho y querían salir al baño, etc. No se me ocurría qué hacer porque las historias que llevaba eran interesantes; sin embargo, no conseguía mucho que se concentraran. También, identifiqué que ellos escasamente entendían lo que leían o escuchaban de los cuentos, así que concluí que lo mejor para ellos era centrarme en el desarrollo de habilidades lectoras, antes de ir al terreno más complejo de la escritura.

Pero, se mantenía el reto ¿cuál sería el mejor modo de presentarles los cuentos si no querían leer? Por recomendaciones de docentes y de ver la clase de una pedagoga practicante (ella solía ir a veces a Casa Caná y usaba muchos recursos con los niños que los mantenía activos) empecé a considerar el uso de otros formatos para los cuentos como los títeres, el teatro de papel, la música, el video, etc. Yo interiormente era muy reacia al uso de otros medios que no fueran el texto escrito; sin embargo, a lo largo del proyecto, comprendí que si se usan de forma significativa son muy útiles para, por

medio de ellos, desarrollar habilidades que beneficien la lectura y la escritura y, además, estos ayudan mucho para lograr mantener la atención.

Un ejemplo de la ayuda del cuento musical fue el hecho de que varios niños, aún pasadas varias semanas, lograran recordar con detalle y utilizar para sus propios cuentos la trama de la historia de la oveja perdida, la cual se presentó musicalizada y representada en teatro de papel, lo que al parecer contribuyó a que prestaran más atención a ella.

Por otra parte, al final de la secuencia pude constatar ciertos avances con respecto a las actitudes frente a la lectura y escritura. Un ejemplo es la 8 quien, aun sabiendo escribir, no quiso desarrollar la prueba diagnóstica, pero estuvo muy motivado en la realización de su prueba final, la que resalta por su creatividad. Otro ejemplo, fue el entusiasmo de ciertos niños al compartir su cuento a los demás en la última sesión.

6.2 Consideraciones finales

La experiencia del proyecto me deja innumerables enseñanzas entre ellas: que debo desarrollar mi creatividad para la ejecución de mi labor docente y que, para ello puedo ayudarme de muchas ideas en la web. También, que los niños aprenden de forma activa, es decir, que las actividades con ellos deben implicar de forma significativa el movimiento y el uso de sus sentidos. Además, me permitió reflexionar sobre los aprendizajes que se dan en los niños que, aunque parecen muy pequeños, estos van elaborando poco a poco los cimientos fundamentales para que ellos continúen construyendo su conocimiento.

También, aprendí que es muy importante que el docente principiante busque otros docentes más experimentados para recibir de ellos consejo y no se quede solo ante la dura realidad que a veces se vive al inicio de la labor educativa.

Para finalizar se plantean las siguientes recomendaciones para futuras intervenciones en el programa Casa Caná:

- Si se usan textos multimodales, considero conveniente desarrollar una rúbrica evaluativa que contemple el desarrollo de aspectos estéticos de los dibujos o medio diferente al escrito que se use y que estos se trabajen previamente en clase.
- Utilizar de forma significativa material audiovisual.
- Propiciar ambientes en los que los niños lean y escriban con sentido, en los que puedan expresar libremente sus opiniones.

- Explorar el uso de títeres y del teatro como ayuda para el aprendizaje significativo. Estos instrumentos llamaron mucho la atención, puesto que los participantes del proyecto pedían usarlos de forma autónoma y hacían pequeñas dramatizaciones con ellos en el teatrín.
- Utilizar otros tipos de géneros textuales como la carta o la noticia, que noté eran de interés al grupo.

7. Anexos

Todo el material elaborado y documentos de la secuencia didáctica se encuentran en la siguiente carpeta de Drive

<https://drive.google.com/drive/folders/1tMbP3gknIrpfvYTUTj39I7kH6eizOtzP>

Referencias

- Cabrera, M. (2012). Guía para facilitar la narración de cuentos en niños/as de cinco a seis años de edad del Centro de desarrollo infantil «Consejo provincial de Pichincha».
- Desarrollo de Distintos Tipos de Texto en Niños de Primaria. Caso Bogotá | PDF. (2017). Scribd. <https://www.scribd.com/document/640097280/Untitled>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos.
- Lerner, D. (1999). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario [Post].
- Martínez, M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los inmigrantes en la prensa gratuita.
- Montero, E., Almenares, D., & Martínez, M. (2017). La integración de contenidos en la formación permanente de los recién graduados en las ciencias pedagógicas. Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma, 14(46), 14-26.
- Platón. (1988). Diálogos IV. República. Gredos.
- Reyes, Y. (2019). El modelo de Flower y Hayes: Una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras [Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/items/df43ec1a-3250-4e8e-bc02-2c8ffe0f2834>
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: Una revisión aplicable a la escuela actual. IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50.
- Rodríguez, V. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: La secuencia didáctica. Ra Ximhai, 445-456. <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.27.vr>

Rojas, G. C., & Prieto, M. L. (2019). El cuento multimodal como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lectura. *Educación y Ciencia*, 23, Article 23.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10286>

Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), Article 5.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (1a ed). Prentice Hall.

Bibliografía

- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- González, A., & Ochoa, L. (2017). *Desarrollo de Distintos Tipos de Texto en Niños de Primaria. Caso Bogotá* | PDF. <https://es.scribd.com/document/640097280/Untitled>
- Martínez, L., & Iñesta Mena, E. M. (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24(0), 65-80. <https://doi.org/10.30827/reugra.v24i0.16615>
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragón-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. *Educación y Educadores*, 13(1), 27-41.
- Olmos, E. (2025). *Diagnóstico social de las necesidades de los niños y niñas del programa Casa Caná en Caracolí*. Universidad Rey Juan Carlos.
- Ortíz, M. L. J., & Contreras, A. G. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Booket.