

Diseño y validación de una escala de autopercepción de la competencia macronarrativa en estudiantes universitarios

Rosa Núñez-Pacheco 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
rnunezp@unsa.edu.pe

Aymé Barreda-Parra 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
vbarredapa@unsa.edu.pe

Margarita García-Candeira 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
margarita.garcia@dfesp.uhu.es

Ignacio Aguaded 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
aguaded@uhu.es

Recibido: 26/04/2023

Aceptado: 31/12/2023

Resumen

La medición de la competencia narrativa en el nivel superior es un asunto poco estudiado. El objetivo de esta investigación es diseñar y validar una escala para medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. Los resultados demuestran la validez de contenido del instrumento por criterio de jueces; asimismo las tres dimensiones obtuvieron una alta aceptación a través de los resultados del coeficiente V de Aiken. El análisis factorial exploratorio de la escala de competencia macronarrativa mostró una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente. Se concluye que la escala propuesta es un instrumento válido y fiable para medir la autopercepción de la competencia macronarrativa.

Palabras clave: Competencia narrativa; narrativa textual; narrativa digital; narrativa transmedia; tests y escalas; Educación Superior.

Cómo citar: Núñez-Pacheco, R., Barreda-Parra, A., García-Candeira, M., & Aguaded, I. (2024). Diseño y validación de una escala de autopercepción de la competencia macronarrativa en estudiantes universitarios. *Ocnos*, 23(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.418



Design and validation of a scale of self-perception of macronarrative competence in university students

Rosa Núñez-Pacheco 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
rnunezp@unsa.edu.pe

Aymé Barreda-Parra 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
vbarredapa@unsa.edu.pe

Margarita García-Candeira 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
margarita.garcia@dfesp.uhu.es

Ignacio Aguaded 
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
aguaded@uhu.es

Received: 26/04/2023

Accepted: 31/12/2023

Abstract

The measurement of narrative competence at the higher education level is an understudied issue. The aim of this research is to elaborate and validate a scale to measure the self-perception of the level of macronarrative competence of university students, in three dimensions: textual narrative, digital storytelling and transmedia storytelling. The results demonstrate the content validity of the instrument by judges' criteria; likewise, the three dimensions obtained a high acceptance through the results of Aiken's V coefficient. The exploratory factor analysis of the macronarrative competence scale showed an adequate correlation between the items and a good sample adequacy respectively. It is concluded that the proposed scale is a valid and reliable instrument to measure self-perception of macronarrative competence.

Keywords: Narrative competence; textual storytelling; digital storytelling; transmedia storytelling; tests and scales; Higher Education.

How to cite: Núñez-Pacheco, R., Barreda-Parra, A., García-Candeira, M., & Aguaded, I. (2024). Design and validation of a scale of self-perception of macronarrative competence in university students. *Ocnos*, 23(2).
https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.418



INTRODUCCIÓN

La narrativa se constituye en una práctica milenaria que ha permitido al ser humano expresar sus más profundas vivencias y emociones. [Scolari \(2013\)](#) arguye que somos *homo fabulators*, es decir, seres que contamos historias gracias a la facultad del lenguaje. Por muchos siglos, las narraciones orales, principalmente los mitos, fueron los medios mediante los cuales se daba una explicación del mundo ([Fludernik, 2019](#)); más adelante, con la aparición de la escritura, las narraciones escritas permitieron expresar y construir mundos hechos en base a palabras. En siglos posteriores surgieron nuevos medios que permitieron contar historias como el cine, el hipertexto, la narrativa digital, los videojuegos, etc.

El estudio de la narrativa ha tenido varios enfoques, pero principalmente los estudios literarios han dado grandes aportes para el abordaje de los textos narrativos. Fueron los formalistas rusos a principios del siglo XX, quienes iniciaron un estudio sistemático; más adelante, el estructuralismo y, en especial, la narratología contribuyeron al análisis de las estructuras de los textos narrativos, los cuales están conformados por una sucesión de eventos cuya organización gira en torno a un eje argumental con una serie de acciones ejecutadas por personajes en un tiempo y espacio determinados ([Orellana-García et al., 2022](#)). Desde una perspectiva postestructural, se consideran otros elementos pragmáticos para el estudio de la narrativa como la intención del narrador, el contexto social en el cual se produce, la competencia narrativa del narrador, la audiencia, etc. ([Gudmundsdottir, 1995](#)). Desde este enfoque, la narrativa debe ser vista más allá de las estructuras del relato, aquí importa la intencionalidad con que ha sido producida y recepcionada. El acto de narrar no solo se expresa en creaciones literarias, sino también en la cotidianidad de los seres humanos principalmente a través de relatos orales.

Por otro lado, contar una historia utilizando diferentes medios ha dado lugar a nuevas formas de expresión narrativa. A fines de la década de los ochenta, Joe Lambert introdujo el término *digital storytelling*, cuya traducción al español es narrativa digital, y lo definió como un cortometraje narrado ([Wu y Chen, 2020](#); [De-Jager et al., 2017](#)). La narrativa digital tiene un soporte tecnológico y posee un carácter multimedia, es decir, presenta elementos de carácter textual, visual, auditivo, lo cual hace posible que se creen narraciones híbridas ([Villalustre-Martínez y Del-Moral-Pérez, 2014](#)). Su aplicación en diversos ámbitos del quehacer humano ha tenido mucha aceptación, especialmente en el ámbito educativo ([Del-Moral-Pérez et al., 2016](#); [2018](#); [Di-Blass, 2022](#); [Kisno et al., 2022](#); [Rubegni y Landoni, 2015](#)). Además, según varios estudios, el uso de la narrativa digital contribuye al desarrollo de varias competencias en los estudiantes, como la competencia comunicativa y narrativa ([Del-Moral-Pérez et al., 2016](#)) así como la competencia digital ([Preradovic et al., 2016](#)).

A inicios del siglo XXI, [Jenkins \(2003\)](#) acuñó el término narrativa transmedia para referirse a la convergencia de medios para expandir una historia en distintas plataformas. [Scolari \(2013\)](#) señala que esa expansión se da “a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” ([Scolari, 2013, p. 24](#)). La participación de los usuarios resulta crucial en ese proceso de expansión de las historias. [Freeman \(2017\)](#) señala tres características de las narrativas transmedia:

- construcción del personaje (*character-building*), y su vínculo con otros personajes ficticios;
- construcción de mundos (*world-building*) que tiene que ver con el diseño de un universo ficticio
- la autoría (*authorship*), individual o colectiva, y su rol en la extensión de la historia en otros medios.

La expansión de esos universos narrativos ha sido posible, en gran medida, al desarrollo tecnológico de las últimas décadas.

Ahora bien, tradicionalmente, la competencia narrativa ha sido relacionada con la comprensión y la producción de textos narrativos, tanto orales como escritos, cuyo eje argumental permite que los eventos narrados presenten la coherencia y cohesión necesaria ([Orellana-García et al., 2022](#); [Widdershoven et al., 2020](#)). Asimismo, la competencia narrativa ha sido asociada a la competencia literaria, ya que el género

narrativo tiene una fuerte presencia en la literatura universal principalmente a través de las novelas y los cuentos. Esta competencia comprende varios aspectos: la lectura del texto, el conocimiento de las convenciones del discurso literario y el reconocimiento de la contextualización del texto (Mendoza-Fillola, 2010); también exige del lector una capacidad predictiva, inferencial, intertextual y crítica (Lluch, 2003), que va más allá de una lectura literal del texto literario (Alfonso-Benlliure y Mínguez-López, 2022). Desde una perspectiva más actualizada de los estudios literarios, Marinkovich (2001) señala que la competencia narrativa es: “esquemática (superestructura narrativa), semántica (macroestructura semántica o de base temática) y pragmática (macroacto del discurso llevado a cabo mediante el relato)” (Marinkovich, 2001, p. 160). Todas estas aproximaciones sobre la competencia narrativa solo están referidas al nivel textual.

Dado el desarrollo tecnológico reciente surge la necesidad de integrar las diversas formas de narrar una historia. Por ello, en esta investigación se considera la competencia narrativa como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia, por lo cual se propone la denominación de competencia macronarrativa, la cual estaría compuesta por tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia:

- La primera dimensión, la narrativa textual, tiene que ver con el conocimiento de los géneros narrativos y la estructura de los textos narrativos; es decir, es la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar textos narrativos, así como para conectarse con un texto narrativo en un nivel emocional.
- La segunda dimensión, la narrativa digital, tiene que ver con el conocimiento de la narrativa digital, es decir, la capacidad para analizar, interpretar y valorar narrativas digitales, así como la capacidad para conectarse con las narrativas digitales en un nivel emocional.
- La tercera dimensión, la narrativa transmedia, tiene que ver con el conocimiento de narrativa transmedia, es decir la capacidad para analizar, interpretar, producir y valorar narrativas transmedia.

La medición de la competencia narrativa ha sido estudiada preferentemente en el nivel infantil (Iandolo, 2011) y en el nivel secundario (Fernández et al., 2019); sin embargo, en el ámbito de la Educación Superior es un campo por explorar, más aún si se pretende integrar los niveles textual, digital y transmedia, como se ha descrito anteriormente.

La competencia macronarrativa propuesta tiene su correlato en otras competencias que han sobrepasado su denominación inicial, como es el caso de la competencia mediática, entendida como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten interactuar críticamente con mensajes mediáticos; y está compuesta por seis dimensiones: lenguajes; tecnología; procesos de interacción; procesos de producción y difusión; ideología y valores; y dimensión estética (Ferrés y Piscitelli, 2012; Mateus et al., 2019). Asimismo, Kačínová y Sádaba-Chalezquer (2022) proponen una “competencia extendida o aumentada” como una forma holística que trasciende la competencia mediática y comprende a su vez otras competencias: personal, social, cívico y cultural. Igualmente, Scolari (2018) junto con otros investigadores, dentro del proyecto *Transmedia Literacy*, propone una taxonomía de 134 competencias transmedia organizadas en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética. Esta última se presenta de forma transversal, ya que los jóvenes consumen indistintamente diversos medios y plataformas, y se sienten más atraídos por las historias y contenidos que por el tipo de plataforma mediática empleada para contarlas (Guerrero-Pico y Lugo, 2018). Igualmente, existen otras propuestas con un enfoque de integración transmedia (Palioura y Dimoulas, 2022).

La presente investigación tiene como objetivo principal elaborar y validar una escala que permita medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios, en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. La pregunta central que se intenta responder es la siguiente: ¿Cuál es el nivel de autopercepción que tienen los estudiantes universitarios sobre su competencia macronarrativa?

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño y procedimientos

Es un estudio transversal de tipo instrumental (Ato et al., 2013). Los procedimientos de investigación se desarrollaron siguiendo las seis etapas planteadas por Meza y González (2020)

1. Propuesta del constructo: se planteó el constructo “competencia macronarrativa” entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender y producir textos narrativos, narrativas digitales y narrativas transmedia.
2. Construcción del instrumento piloto: se revisó la literatura existente para definir adecuadamente el constructo a medir, y se elaboraron los ítems y la estructura dimensional del constructo.
3. Validación de contenido: el instrumento fue validado mediante juicio de expertos y una aplicación cualitativa a estudiantes de la carrera de educación. En primer lugar, en relación al juicio de expertos, varios jueces evaluaron de forma independiente el modelo de medida desarrollado teóricamente; es decir, la claridad, coherencia y pertinencia del constructo, la calidad de redacción de los ítems y su relevancia para cada subescala. Estos criterios se valoraron con puntuaciones entre 1 y 4. En total, en la actividad participaron ocho jueces con diferentes perfiles profesionales: tres especialistas en comunicación, tres especialistas en literatura comparada, uno en teoría literaria, y uno en educación. Además, cuatro de ellos son de nacionalidad peruana mientras que el resto son de otras nacionalidades: México, Colombia y EEUU. Todos tienen el grado de doctor y tienen indistintamente un título de posgrado en literatura, comunicación y educación.

En segundo lugar, se realizó una aplicación cualitativa a manera de prueba piloto con las modificaciones sugeridas por el juicio de los expertos. El propósito fue confirmar que todos los ítems fueron correctamente comprendidos por los potenciales participantes del estudio.

En la prueba piloto participaron 43 estudiantes. La aplicación se realizó a través de un formulario autoadministrado de *Google Forms*, ya que a consecuencia de la pandemia COVID-19, las clases se realizaron virtualmente. Después de la aplicación no se realizaron cambios en la redacción de los ítems, ya que fueron comprendidos por los estudiantes.

En resumen, la muestra piloto estuvo conformada por estudiantes universitarios del programa académico de Educación. Participaron 30 mujeres (69.08%) y 13 hombres (30.2%) de 18 a 37 años ($M = 23.02$, $DS = 3.889$), 83.7% estaban matriculados en cuarto año y 16.3% en segundo, tercero y quinto años. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de .930 en la Escala total (con 27 ítems), .787 en la dimensión Narrativa textual; .874 en la dimensión Narrativa digital; y .942 en la Narrativa transmedia con 9 ítems en cada una de las tres dimensiones, valores que indican la consistencia interna del instrumento.

4. Aplicación del instrumento a la muestra (prueba de campo): esta aplicación se hizo a través de un formulario autoadministrado de *Google Forms*. El cuestionario fue enviado a los estudiantes a través de su correo electrónico institucional. Se incluyó la explicación de los objetivos del estudio, el consentimiento informado de los participantes y se preservó la confidencialidad de la información.
5. Estimación de propiedades psicométricas: para el análisis de las propiedades psicométricas de la Escala se realizó un análisis factorial exploratorio en la muestra total a partir del método de máxima verosimilitud y para garantizar una adecuada representación de los ítems, se conservaron aquellos cuya carga factorial fue superior a .40 en alguno de los factores retenidos después de una rotación varimax (Bibiano et al., 2016; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).
6. Después de todos estos procedimientos, se obtuvo la versión final de la Escala Competencia macronarrativa (ver [Apéndice A](#)).

Participantes

El muestro fue no probabilístico. Participaron 883 estudiantes, 397 (45%) mujeres y 486 (55%) hombres, de edades entre 16 y 52 años con una media de 19.88 años (DS = 3.90). En cuanto a las características académicas de la muestra, 620 (70.2%) los estudiantes pertenecen a las áreas de ciencias sociales (antropología, artes, derecho, economía, educación, literatura y lingüística, psicología, trabajo social) y 263 (29.8%) estudiantes pertenecen al área de ingenierías (civil, eléctrica, industrial, minas, sistemas y matemáticas) de una universidad pública peruana. La mayoría de estudiantes cursan el primer año (69.2%) y el resto segundo (8.6%), tercer (12.6%), cuarto (6.3%) y quinto año (3.3%).

Procedimiento

Los datos fueron recolectados entre los meses de mayo y octubre de 2022. Para la evaluación de la competencia narrativa se aplicó la Escala Competencia macronarrativa en formato *Google Forms*. Las encuestas fueron anónimas, no se solicitaron datos que permitieran identificar a los participantes. La participación fue voluntaria y se solicitó su consentimiento informado.

Instrumento

El instrumento se aplicó junto con un breve cuestionario sociodemográfico que recopila información sobre el sexo, edad, escuela profesional y año de estudios.

Escala de Competencia macronarrativa (CmN) (versión final después de la aplicación a la muestra piloto). El propósito de la escala es evaluar el nivel de autopercepción de la competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios. La escala comprende 27 reactivos que abarcan tres dimensiones de la competencia macronarrativa: narrativa textual (9 ítems), narrativa digital (9 ítems) y narrativa transmedia (9 ítems). Se usó la escala Likert de cinco puntos (1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo). En este estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de .946 en la Escala total, .869 en la competencia narrativa, .905 en la competencia digital y .917 en la competencia transmedia. Los coeficientes obtenidos con el Alfa de Cronbach son consistentes e indican una confiabilidad óptima.

Análisis de datos

Para la estimación del acuerdo interjueces se calcularon los coeficientes V de Aiken para cada uno de los ítems.

Los datos obtenidos en la aplicación de campo se analizaron mediante el programa IBM SPSS Statistics 25. Se estimaron las propiedades psicométricas de la escala a través del análisis factorial exploratorio. Seguidamente se realizaron las pruebas de normalidad mediante el estudio de la prueba Kolmogorov-Smirnov con un nivel de significancia $\alpha = 0.05$ con el valor p ; y corregido por .200 de significación Lilliefors en el área de ingenierías. Se halló normalidad en las variables sociodemográficas sexo y área académica. Por lo tanto, se aplicó la prueba paramétrica t de student para muestras independientes. Para medir el tamaño del efecto de las diferencias por sexo y área académica se aplicó la d de Cohen: los valores de $d \geq .2$, $d \geq .5$ y $d \geq .8$ representan un tamaño del efecto pequeño, mediano y grande respectivamente.

RESULTADOS

Validez de contenido

El objetivo de este estudio fue construir y validar una Escala de Competencia Macronarrativa. En primer lugar, la evidencia de la validez de contenido del instrumento se obtuvo por criterio de jueces. En la

Tabla 1 se presenta la evaluación de los jueces respecto a los cuatro elementos de la validez de contenido: claridad, coherencia, pertinencia y relevancia. Los 40 ítems iniciales de la escala están distribuidos en tres dimensiones: los ítems 1 al 17 corresponden a la narrativa textual; ítems 18 al 31, a la narrativa digital; y los ítems 32 al 40, a la narrativa transmedia.

Tabla 1

Resultados de concordancia entre jueces mediante índices de V de Aiken

N° ítem	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Relevancia		
	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %
1	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
2	30	0.92	[0.57, 0.99]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]
3	30	0.92	[0.70, 0.98]	32	1.00	[0, 1]	29	0.88	[0.69, 0.96]	28	0.83	[0.64, 0.93]
4	31	0.96	[0.62, 1]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
5	27	0.79	[0.55, 0.92]	30	0.92	[0.69, 0.98]	25	0.71	[0.46, 0.87]	26	0.75	[0.50, 0.90]
6	29	0.88	[0.53, 0.98]	30	0.92	[0.69, 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]	28	0.83	[0.59, 0.94]
7	29	0.88	[0.64, 0.96]	30	0.92	[0.69, 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]	27	0.79	[0.55, 0.92]
8	30	0.92	[0.57, 0.99]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
9	28	0.83	[0.59, 0.94]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	29	0.88	[0.53, 0.98]
10	26	0.90	[0.56, 0.99]	28	1.00	[0, 1]	28	1.00	[0, 1]	28	1.00	[0, 1]
11	31	0.96	[0.62, 1]	32	1.00	[0, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]
12	29	0.88	[0.64, 0.96]	31	0.96	[0.62, 1]	26	0.75	[0.55, 0.88]	27	0.79	[0.59, 0.91]
13	31	0.96	[0.62, 1]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
14	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	29	0.88	[0.53, 0.98]	29	0.88	[0.53, 0.98]
15	28	0.83	[0.59, 0.94]	29	0.88	[0.64, 0.96]	24	0.67	[0.47, 0.82]	25	0.71	[0.51, 0.85]
16	29	0.88	[0.64, 0.96]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
17	28	0.83	[0.59, 0.94]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
18	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]
19	28	0.83	[0.59, 0.94]	32	1.00	[0, 1]	29	0.88	[0.69, 0.96]	28	0.83	[0.64, 0.93]
20	29	0.88	[0.64, 0.96]	32	1.00	[0, 1]	26	0.75	[0.55, 0.88]	23	0.63	[0.43, 0.79]
21	26	0.75	[0.50, 0.90]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	28	0.83	[0.59, 0.94]
22	28	0.83	[0.59, 0.94]	31	0.96	[0.62, 1]	29	0.88	[0.64, 0.96]	28	0.83	[0.59, 0.94]
23	27	0.79	[0.55, 0.92]	30	0.92	[0.57, 0.99]	29	0.88	[0.69, 0.96]	27	0.79	[0.59, 0.90]
24	27	0.79	[0.55, 0.92]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]	28	0.83	[0.59, 0.94]
25	26	0.75	[0.50, 0.90]	31	0.96	[0.62, 1]	28	0.83	[0.49, 0.96]	25	0.71	[0.46, 0.87]
26	25	0.71	[0.46, 0.87]	32	1.00	[0, 1]	29	0.88	[0.53, 0.98]	28	0.83	[0.59, 0.94]
27	31	0.96	[0.62, 1]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
28	28	0.83	[0.59, 0.94]	30	0.92	[0.69, 0.98]	27	0.79	[0.59, 0.908]	26	0.75	[0.551, 0.88]
29	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	30	0.92	[0.57, 0.99]	30	0.92	[0.57, 0.99]
30	29	0.88	[0.64, 0.96]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
31	27	0.79	[0.55, 0.92]	30	0.92	[0.69, 0.98]	30	0.92	[0.69, 0.98]	29	0.88	[0.64, 0.96]
32	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
33	23	0.63	[0.39, 0.81]	27	0.79	[0.55, 0.92]	28	0.83	[0.59, 0.94]	26	0.75	[0.50, 0.90]
34	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	28	0.83	[0.64, 0.93]	28	0.83	[0.64, 0.93]
35	30	0.92	[0.57, 0.99]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
36	30	0.92	[0.69, 0.98]	30	0.92	[0.69, 0.98]	30	0.92	[0.57, 0.99]	29	0.88	[0.64, 0.96]
37	29	0.88	[0.64, 0.96]	30	0.92	[0.69, 0.98]	29	0.88	[0.64, 0.96]	29	0.88	[0.64, 0.96]

N° ítem	Claridad			Coherencia			Pertinencia			Relevancia		
	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %	Acuerdo	V Aiken	IC 95 %
38	31	0.96	[0.6, 1]	32	1.00	[0, 1]	28	0.83	[0.64, 0.93]	28	0.83	[0.64, 0.93]
39	31	0.96	[0.62, 0.98]	32	1.00	[0, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]
40	29	0.88	[0.64, 0.96]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]	31	0.96	[0.62, 1]

Nota: $p \leq .05$

El resumen de los resultados de la V de Aiken se muestra en la [tabla 2](#). Como se observa los índices V de Aiken .91 en la narrativa textual, .88 en la narrativa digital y .90 en la narrativa transmedia muestran alto acuerdo; pero no se alcanzó el acuerdo total entre los jueces, por lo que se modificaron los ítems que no respondían a los criterios de validez de contenido. Las observaciones proporcionadas ayudaron a mejorar la redacción y la terminología utilizada en algunos ítems; por otro lado, se fusionaron ítems y se eliminaron aquellos que no respondían a los criterios de validez de contenido y se adecuaron otros según las observaciones de los expertos. Finalmente, la escala total del constructo Competencia macronarrativa quedó compuesta por 27 ítems distribuidos de manera equitativa en las tres dimensiones de la escala (ver [Apéndice A](#)).

Tabla 2

Resumen de los resultados de la V de Aiken para las tres dimensiones y la escala total de la competencia macronarrativa

	Claridad	Coherencia	Pertinencia	Relevancia	Total
Narrativa textual	0.90	0.96	0.88	0.88	0.91
Narrativa digital	0.84	0.96	0.89	0.84	0.88
Narrativa transmedia	0.89	0.94	0.90	0.88	0.90
Total	0.87	0.96	0.89	0.87	

Análisis factorial exploratorio

En la [Tabla 3](#) se exhiben los resultados de la validez del instrumento. Se realizó un análisis factorial exploratorio de la Escala de Competencia macronarrativa.

La significación del Test de Bartlett ($\chi^2 = 16932.738$, $p < .001$) y la medida de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .943$) mostraron una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral, respectivamente, evidenciando la pertinencia de un análisis factorial exploratorio. Producto del análisis factorial exploratorio en la muestra total, después de una rotación varimax se identificaron 27 ítems con una estructura factorial de tres factores: narrativa textual (ítems 1 a 9), narrativa digital (ítems 10 a 18) y narrativa transmedia (ítems 19 a 27). El conjunto de los factores retenidos explicaron el 61.82% de la varianza.

Tabla 3

Resultados del análisis factorial exploratorio. Matriz de estructura de la Escala de Competencia macronarrativa

Ítem	Comunalidad	Factor		
		Narrativa textual	Narrativa digital	Narrativa transmedia
1	.555	.740		
2	.585	.755		
3	.522	.544		
4	.614	.779		
5	.557	.653		
6	.622	.766		
7	.613	.732		
8	.606	.724		
9	.558	.658		
10	.556		.514	
11	.571		.558	
12	.650		.769	
13	.599		.569	
14	.578		.730	
15	.642		.784	
16	.557		.481	
17	.555		.502	
18	.615		.503	
19	.617			.659
20	.577			.699
21	.664			.686
22	.660			.737
23	.664			.675
24	.703			.756
25	.747			.810
26	.771			.847
27	.733			.805

Diferencias por área académica y sexo

Finalmente, se explora las diferencias por área académica y sexo. Las medias y desviación estándar se observan en las Tablas 4 y 5. Se encontró diferencias significativas, los resultados sugieren que los estudiantes de ciencias sociales reportaron altos niveles de competencia narrativa que los estudiantes de ingenierías, en la escala total y en las tres dimensiones, con tamaño del efecto mediano en la escala total (0.4) y en la narrativa digital (0.47) y efecto pequeño en la narrativa textual (0.37) y narrativa transmedia (0.2). Del mismo modo, las estudiantes mujeres reportaron altos niveles de competencia narrativa que los estudiantes hombres, en la escala total y en dos dimensiones, con tamaño del efecto pequeño en la escala total (0.32) y narrativa digital (0.36), y efecto mediano en la narrativa textual (0.47). No se hallaron diferencias significativas por sexo en la narrativa transmedia.

Tabla 4*Comparación de la competencia macronarrativa y subdimensiones en función del área académica*

Competencia narrativa	Ciencias sociales		Ingenierías		t	p	d de Cohen
	M	DS	M	DS			
Narrativa textual	33.47	5.999	31.29	5.582	5.048	.000	0.37
Narrativa digital	28.23	7.371	24.71	7.584	6.436	.000	0.47
Narrativa transmedia	26.67	8.198	25.03	7.625	2.776	.006	0.2
Total escala	88.38	18.656	81.03	18.165	5.392	.000	0.4

Nota: En los resultados de la t se asumen varianzas iguales para las áreas de Ciencias sociales (n = 620) e ingenierías (n=263).

Tabla 5*Comparación de la competencia macronarrativa y subdimensiones en función del sexo*

Competencia narrativa	Mujeres		Hombres		t	p	d de Cohen
	M	DS	M	DS			
Narrativa textual	34.32	5.501	31.59	6.043	6.952	.000	0.47
Narrativa digital	28.66	7.513	25.98	7.469	5.304	.000	0.36
Narrativa transmedia	26.49	8.130	25.93	8.007	1.020	.308	
Total escala	89.48	18.291	83.50	18.809	4.753	.000	0.32

Nota: En los resultados de la t se asumen varianzas iguales para sexo: mujeres (n = 397) y hombres (n = 486)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo elaborar y validar una escala para medir la autopercepción sobre el nivel de competencia macronarrativa de los estudiantes universitarios, en tres dimensiones: narrativa textual, narrativa digital y narrativa transmedia. Se demostró que la escala propuesta es un instrumento válido y fiable para medir la autopercepción de la competencia macronarrativa. La naturaleza cuantitativa de los datos permitió analizar las propiedades psicométricas de la escala propuesta a través de la validación de contenido y, posteriormente, la confiabilidad del instrumento.

La propuesta de este instrumento de medición de la autopercepción de la competencia macronarrativa resulta pionero en dos sentidos, primero por su carácter integrador de los tres niveles (textual, digital y transmedia), y segundo por su aplicación en el nivel universitario. También es necesario resaltar que tanto la competencia narrativa como la competencia literaria son campos que recién se están explorando en el nivel superior. No se debe olvidar que la competencia narrativa es un medio válido para el desarrollo de la competencia comunicativa en general (Gagarina et al., 2012).

Otros estudios solo se han circunscrito al nivel textual de la competencia narrativa, o más propiamente de la competencia literaria, como la propuesta de Mínguez-López y Alfonso-Benlliure (2019), quienes diseñaron y validaron una Batería de Competencia Literaria (BCL) para medir la competencia literaria en adolescentes, compuesta por tres escalas: Escala de Conceptos Literarios (ECL), Escala de Procedimientos Literarios (EPL) y Escala de Actitudes hacia la Literatura (EAL). Igualmente, otros estudios

han relacionado la competencia literaria con otros aspectos cruciales en la educación como el desarrollo de la creatividad. Alfonso-Benlliure y Mínguez-López (2022) encontraron que la relación entre la competencia literaria y la creatividad es altamente significativa.

A partir de los hallazgos obtenidos resulta necesario replantear el enfoque sobre la enseñanza de la competencia narrativa y la literaria en general, ya que no se puede prescindir de la presencia de la tecnología en los distintos ámbitos de la vida del ser humano en especial en el ámbito de la enseñanza del nivel superior. Palioura y Dimoulas (2022) encontraron que las tecnologías de narrativa transmedia no están suficientemente empleadas en las asignaturas relacionadas a la literatura, especialmente en los estudios clásicos; también encontraron que los participantes del estudio tenían expectativas sobre el uso favorable de la multimedia y los juegos de trivia, es decir con una predisposición al uso de juegos serios y la gamificación.

Finalmente, la concepción del instrumento propuesto es congruente con la propuesta teórica de Kačínová y Sádaba-Chalezquer (2022) de una competencia aumentada en la que convergen los objetivos educativos propuestos por la UNESCO y el aprendizaje del uso de los medios de comunicación. La competencia macronarrativa integra otras formas de contar historias más allá de las palabras y más acorde con el uso de las nuevas tecnologías. La escala propuesta puede ser empleada por docentes de cualquier especialidad, principalmente del área de literatura, comunicación y educación. El desarrollo de la competencia macronarrativa trae beneficios de tipo cognitivo, comunicativo, motivacional, social, etc. (Di-Blass, 2022). En futuros trabajos se aplicará programas de intervención para desarrollar la competencia macronarrativa y además se indagará sobre el rol de la inteligencia artificial en el desarrollo de la misma.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Rosa Núñez-Pacheco: Administración del proyecto; Conceptualización; Escritura – Borrador original; Escritura – Revisión y edición; Investigación; Recursos.

Aymé Barreda-Parra: Análisis formal; Curación de datos; Escritura – Revisión y edición; Metodología; Software.

Margarita García-Candeira: Análisis formal; Escritura – Revisión y edición; Investigación; Validación.

Ignacio Aguaded: Escritura – Revisión y edición; Supervisión; Validación; Visualización.

REFERENCIAS

- Alfonso-Benlliure, V., & Mínguez-López, X. (2022). Literary competence and creativity in Secondary Students. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96542>
- Ato, M., López-García, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bibiano, M. A., Ornelas, M., Aguirre, J. F., & Rodríguez-Villalobos, J. M. (2016). Composición factorial de la escala de locus de control de rotter en universitarios mexicanos. *Formacion Universitaria*, 9(6), 73-82. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600007>
- De-Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C., & Boydell, K.M. (2017). Digital storytelling in research: A systematic review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- Del-Moral-Pérez, M., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M.R. (2018). Percepción docente del desarrollo emocional y creativo de los escolares derivado del diseño colaborativo de Digital Storytelling. *Educación XX1*, 21(1), 345-374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20202>

- Del-Moral-Pérez, M., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M.R. (2016). Habilidades sociales y creativas promovidas con el diseño colaborativo de digital storytelling en el aula. *Digital Education Review*, 30. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15968>
- Di-Blas, N. (2022). Authentic learning, creativity and collaborative digital storytelling: Lessons from a large-scale case-study. *Educational Technology & Society*, 25(2), 80-104. <https://www.jstor.org/stable/48660126>
- Fernández, M.J., Montanero, M., & Lucero, M. (2019). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación*, 383, 85-112. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-402>
- Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fludernik, M. (2019). *An introduction to Narratology*. Routledge.
- Freeman, M. (2017). *Historicising transmedia storytelling. Early twentieth-century transmedia story worlds*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315439525>
- Gagarina, N.V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZASPiL*, 56. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gudmundsdottir, S. (1995). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. In H. McEwan, K. Egan, & O. Castillo (comp.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp. 52-71). Columbia University.
- Guerrero-Pico, M., & Lugo, N. (2018). Competencias narrativas y estéticas. En C. Scolari (Ed.), *Aprovechando las competencias transmedias de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra, (pp. 65-73). <http://hdl.handle.net/10230/34245>
- Kačínová, V., & Sádaba-Chalezquer, C. (2022). Competencia mediática como una “competencia aumentada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 21-38. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1514>
- Kisno, Wibawa, B., & Khaerudin (2022). Digital storytelling for early childhood creativity: Diffusion of innovation “3-D coloring quiver application based on augmented reality technology in children’s creativity development”. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 18(10), 26-42. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v18i10.32845>
- Iandolo, G. (2011). El desarrollo de las competencias narrativas: Forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del Test Proyectivo de la Familia de los Osos. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. <http://hdl.handle.net/10486/7740>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/arcadia_2003.07.00
- Marinkovich, J. (2001). La competencia textual narrativa en adolescentes chilenos y españoles. *Lenguas Modernas*, 28-29, 145-164. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45425/47494>

- Mateus, J.C., Hernández-Breña, W., & Figueras-Maz, M. (2019). Validation of a self-perceived media competence instrument for pre-service teachers / Validación de un instrumento de autopercepción de competencia mediática para docentes en formación. *Culture and Education*, 31(2), 436-464. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1597440>
- Mendoza-Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, 21-34. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias._mendoza_a.pdf
- Meza, P., & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Mínguez-López, X., & Alfonso-Benlliure, V. (2019). Diseño y validación de la batería de competencia literaria (BCL). *Investigaciones Sobre Lectura*, 12, 35-49. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi12.11108>
- Orellana-García, P., Valenzuela-Hasenohr, M. F., Pezoa-Sandoval, J., & Villalón-Bravo, M. (2022). Competencia narrativa: Evidencias de validez para la estandarización de su evaluación en niños chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 31(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22067>
- Palioura, M., & Dimoulas, C. (2022). Digital storytelling in education: A transmedia integration approach for the non-developers. *Education Sciences*, 12(8), 559. <https://doi.org/10.3390/educsci12080559>
- Preradovic, N.M., Lesin, G., & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in Preschool Education: a case study from Croatia. *Digital Education Review*, 30, 94-105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1125505>
- Rubegni, E., & Landoni, M. (2018). How to design a digital storytelling authoring tool for developing pre-reading and pre-writing skills. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI'18*. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173969>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios*. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Villalustre-Martínez, L., & Del-Moral-Pérez, M. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Widdershoven, G., Ruissen, A., & Meynen, G. (2020). Assessing competence: Narrative coherence or practical reasoning? *AJOB Neuroscience*, 11(1), 18-19. <https://doi.org/10.1080/21507740.2019.1704936>
- Wu J., & Chen D.T.V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling, *Computers & Education*, 147. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>.

APÉNDICE A

Escala de medición de la competencia macronarrativa

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni desacuerdo ni acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Conozco el concepto de texto narrativo					
2. Identifico los géneros narrativos (fábula, cuento, novela, etc.)					
3. Produzco textos narrativos					
4. Identifico la estructura básica de un texto narrativo					
5. Utilizo técnicas narrativas (diálogos, descripciones) para crear historias					
6. Utilizo medios impresos o plataformas digitales para difundir mis relatos.					
7. Infiero el significado de un texto narrativo					
8. Identifico las emociones de los personajes de las historias					
9. Reconozco los valores estéticos de un texto narrativo					
10. Conozco el concepto de narrativa digital					
11. Identifico los géneros narrativos digitales (hipertextos, obras multimodales, etc.)					
12. Produzco textos digitales					
13. Identifico la estructura de un relato digital					
14. Utilizo herramientas digitales (Twine, Storybird, Canva, Storyine creator, etc.) para contar historias					
15. Utilizo plataformas digitales o redes sociales (Wattpad, YouTube, Facebook, Tumblr, etc.) para difundir mis historias digitales					
16. Infiero el significado de un relato digital					
17. Identifico las emociones de los personajes del relato digital					
18. Reconozco los valores estéticos y narrativos de un relato digital					
19. Conozco el concepto de narrativa transmedia					
20. Identifico mundos transmedia (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.)					
21. Elaboro narrativas transmedia					
22. Identifico la macrohistoria de una narrativa transmedia					
23. Utilizo diversos medios o formatos (películas, videojuegos, cómics, literatura, etc.) para crear una narrativa transmedia					
24. Utilizo plataformas digitales y/o redes sociales (Wattpad, YouTube, Facebook, Tumblr, etc.) para difundir las narrativas transmedia					
25. Infiero los significados de los mundos transmedia					
26. Identifico las emociones de los personajes de una narrativa transmedia					
27. Reconozco los valores estéticos y narrativos de los mundos transmedia					