



# **Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar**

## **VOLUMEN III**

Comps.

María del Carmen Pérez-Fuentes

José Jesús Gázquez

María del Mar Molero

María del Mar Simón

Ana Belén Barragán

África Martos

María Sisto



**Variables Psicológicas y Educativas para la  
intervención en el ámbito escolar.  
Volumen III**

**Comps.**

**María del Carmen Pérez Fuentes**

**José Jesús Gázquez Linares**

**María del Mar Molero Jurado**

**María del Mar Simón Márquez**

**Ana Belén Barragán Martín**

**África Martos Martínez**

**Maria Sisto**

© Los autores. **NOTA EDITORIAL:** Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar. Volumen III”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-08303-9

Depósito Legal: AL 69-2019

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

**CONVIVENCIA Y ACOSO ESCOLAR**

*CAPÍTULO 1*

*En los “habitacles per a la diversitat” el alumnado de magisterio reivindica la diversidad*  
Amparo Alonso Sanz y Paloma Rueda Gasco .....13

*CAPÍTULO 2*

*Estudio sobre la comprensión de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual en centros especiales a través de dibujos*

**CAPÍTULO 10**

*Actuación en materia de drogas en jóvenes aspirantes a la UACJ*

Juan Quiñones Soto, Oscar Alberto Altamirano Carreón, y Alberto Manuel Duarte Díaz ..... 83

**CAPÍTULO 11**

*Las escuelas sin Escuela: Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria*

Marta Ruíz Revert y Laura García Raga ..... 89

**EDUCACIÓN Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

**CAPÍTULO 12**

*Desarrollo y análisis de las propiedades psicométricas de la versión piloto del cuestionario de Competencias Intrapersonales VECA*

Paola Bully Garay , Aritz Anasagasti Undabarrena, y Roberto Aguado Romo..... 99

**CAPÍTULO 13**

*Análisis de la comprensión lectora mediante un modelo de diagnóstico cognitivo en escuelas públicas y privadas*

Jesús María Alvarado Izquierdo y Pablo Cáceres Serrano ..... 109

**CAPÍTULO 14**

*Influencia del contexto cultural académico Argentina vs. España en los enfoques de aprendizaje de estudiantes universitarios*

Agustín Freiberg Hoffmann y Agustín Romero Medina ..... 117

**CAPÍTULO 15**

*La comprensión y producción de columnas de opinión en torno a la Educación Superior en el postconflicto colombiano: Una propuesta didáctica dirigida a estudiantes universitarios*

Liliana Patricia García Zambrano..... 123

**CAPÍTULO 16**

*Ser (se) Diferente é Ser (se) Humano - Construção de uma cultura de participação colaborativa no processo Educativo num contexto escolar*

Ângela Gomes ..... 131

**CAPÍTULO 17**

*La enseñanza musical en el contexto de los conservatorios profesionales españoles: La ausencia de la música académica contemporánea desde varias perspectivas*

Almudena Gonzalez Brito y Manuel Santapau Calvo ..... 137

**CAPÍTULO 18**

*Autoconcepto y género en alumnado con altas capacidades: Revisión de estudios*

Álvaro Infantes Paniagua, Ascensión Palomares Ruíz, Ramón García Perales, y Antonio Cebrián Martínez ..... 143

**CAPÍTULO 19**

*Diseño de un entrenamiento en identificación de emociones en formato de tarea competencial que mejore la capacidad de reconocimiento de emociones faciales*

Alberto Nolasco y Virginia Domingo Cebrián ..... 151

**CAPÍTULO 20**

*Nuevas técnicas y recursos para una escuela del siglo XXI*

Margarita Pino Juste ..... 159

**CAPÍTULO 21**

*Aprendizaje universitario y funciones ejecutivas: Propuesta de intervención de las funciones ejecutivas en estudiantes universitarios*

Katia Sandoval Rodríguez y Eva María Olmedo-Moreno ..... 167

**CAPÍTULO 22**

*El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa*

Santiago Sevilla Vallejo..... 175

**FORMACIÓN DOCENTE, METODOLOGÍA E INCLUSIÓN**

**CAPÍTULO 23**

*Creencias sobre la inteligencia y las altas capacidades en profesores mexicanos de primaria*

Santiago Roger Acuña y Gabriela López Aymes..... 187

**CAPÍTULO 24**

*Didáctica de la Educación Física en Dialnet: Una revisión centrada en la etapa de Educación Primaria (2014-2018)*

Myriam Alvaríñas-Villaverde ..... 193

**CAPÍTULO 25**

*Caracterización y atención oportuna a estudiantes de Educación Superior*

María Isabel Borda Arias ..... 199

**CAPÍTULO 26**

*Escenarios del liderazgo en las organizaciones educativas: El tiempo de los interrogantes*

María Amparo Calatayud Salom ..... 207

**CAPÍTULO 27**

*La Metodología de Casos en la Docencia en Turismo: Propuesta de Intervención*

Daniel Dorta Afonso ..... 213

**CAPÍTULO 28**

*Fase inicial de la elaboración del cuestionario Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE)*

Naiara Escalante Mateos, Eider Goñi Palacios, y Arantza Fernández Zabala ..... 219

**CAPÍTULO 29**

*Intervención psicoeducativa con niños afectados de cáncer en educación primaria*

Sara Lopez Madrigal y José Antonio Camacho Conde ..... 227

**CAPÍTULO 30**

*Percepción de las competencias docentes de los maestros en educación primaria*

María Martínez-Barreales y Camino Ferreira..... 235

**CAPÍTULO 31**

*Principios básicos en el proceso de validación de escalas mediante Análisis Factorial*

Daniel Ondé Pérez y Jesús María Alvarado Izquierdo ..... 241

**CAPÍTULO 32**

*Neurociencia y lectura en discapacidad intelectual*

Juan Antonio Ramos Gutiérrez..... 249

**CAPÍTULO 33**

*Un entrecruzamiento fructífero en el ámbito de la psicología: Aprendizaje servicio y grupos colaborativos intergeneracionales*

Conchi San Martín..... 261

**CAPÍTULO 34**

*Gestión de emociones primarias a través de la arteterapia: Una propuesta de intervención psicoeducativa desde la influencia del arte y la música en el bienestar de las personas*

Miguel Francisco Soler Mateo, Victoria Márquez Casero, y María Teresa Castilla Mesa ..... 267

**CAPÍTULO 35**

*Mejorar la atención y actitud de los jóvenes escolares al incluir actividad física en el aula*

Sara Suárez Manzano, Manuel Jesús De La Torre Cruz, Sebastián López Serrano, y Emilio J Martínez López ..... 275

**CAPÍTULO 36**

*Diferencias en competencias emocionales desde la variable género*

Iratxe Suberviola ..... 281

**CAPÍTULO 37**

*Validez de un cuestionario de medición de Culturas, Prácticas y Políticas Inclusivas en una muestra de profesores italianos*

María Sisto, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez, José Gabriel Soriano Sánchez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, y José Jesús Gázquez Linares ..... 287

**CAPÍTULO 38**

*Análisis de modelos teóricos explicativos de la inteligencia emocional*

José Gabriel Soriano Sánchez, María del Mar Molero Jurado, María del Carmen Pérez Fuentes, Ana Belén Barragán Martín, María del Mar Simón Márquez, África Martos Martínez, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, María Sisto, y José Jesús Gázquez Linares ....295

**CAPÍTULO 39**

*Aprendizaje basado en el entrenamiento de la etapa refleja de Piaget: Inclusión educativa*

Esther Olivares Coronado y Beatriz Aguilar Guerrero .....307

**CAPÍTULO 40**

*Gestión de la comunicación como medida resolutoria de conflictos familiares y su proyección en la escuela: eje clave en la orientación psicopedagógica*

Elisabet Luque Henares, María de la Paz Pozo Muñoz, y María Teresa Castilla Mesa.315

**CAPÍTULO 41**

*Tras la ESO, el alumnado desconocido*

Antonio Leal Martín .....325

## CAPÍTULO 22

### El valor de la narración: análisis teórico y valoración empírica de la escala Educación e Identidad Narrativa

Santiago Sevilla Vallejo  
*Universidad Rey Juan Carlos*

#### Introducción

##### *Situación actual de la enseñanza de la escritura*

Escribir es una habilidad necesaria para muchas situaciones. De acuerdo con Daniel Cassany:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un informe (1995: 13).

La importancia de escribir está basada en nuestra propia naturaleza psicológica. Es una parte esencial de nosotros:

At the heart of human nature is the drive to make sense of our world. We do this moment by moment in interpreting our daily experiences. People construct personal, informal models of their experiences much as a scientist constructs public, formal models of phenomena. These models are comprised of symbols that exist both in the private mental world inside one's head and in the public physical world of written texts, works of art, and artifacts of all kinds (Kellogg, 1994: 5).

Estamos narrando constantemente porque es la herramienta que tenemos para organizar nuestras experiencias de una manera coherente que explique nuestra identidad y que guíe cómo nos relacionamos con otras personas y con el mundo en el que vivimos. Cada vez es más evidente que la narración ficcional y la narración personal están muy relacionadas. Los relatos que leemos y que escribimos no son una copia de nuestras vidas, pero la escritura ficcional está basada en los temas existenciales del ser humano. De modo que “stories we tell about ourselves is how we conduct our lives—is who we are” (Bamberg, 2012: 204 ss.). Sin embargo, el sistema educativo no está preparado para enseñar la competencia escrita. Al menos, el sistema educativo español no está centrado en ella. Tanto el currículum escolar como universitario no la contemplan de manera específica. Cassany señala que:

La formación que hemos recibido [...] es bastante escasa. La escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna. Más allá, sólo los estudios especializados de periodismo, traducción o magisterio contienen, y de forma más bien limitada, alguna asignatura suelta de redacción (1995: 14).

El currículum escolar está más centrado en estructuras sintácticas que en ofrecer una visión completa del proceso de escritura. Los estudiantes reciben información teórica de los distintos géneros discursivos, pero no se les enseña cómo producirlos. Y se asume que, cuando los alumnos terminan el colegio y empiezan la universidad, tienen la habilidad para escribir y no es necesario guiar este proceso. Como dice Cassany, solo algunas carreras incluyen algunas asignaturas de aspectos específicos del lenguaje. Además, el sistema educativo español es muy teórico. Carlos Lomas y Andrés Osoro sintetizan cómo se enseña habitualmente literatura:

Lo literario se aborda básicamente, bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos y evita, por el

contrario, un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción de sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y recepción literarias (En Delmiro, 2014: 40).

Los estudiantes no practican suficiente las competencias de lectura y escritura. Por eso, debemos encontrar modos de revertir esta tendencia, porque son habilidades esenciales para el desarrollo educativo y psicológico de los alumnos. En este trabajo, vamos a centrarnos en la escritura, aunque ambas competencias están íntimamente conectadas.

### *Escritura e identidad*

La escritura no sólo es necesaria para fines didácticos, sino para el desarrollo psicológico. Cada persona tiene que crear una identidad propia que defina toda su vida de la siguiente manera: “the single most important system of symbols for expressing and negotiating identities is language” (De Fina, 2011: 267). El lenguaje es esencial para toda la vida de los seres humanos, porque es la herramienta que usamos para manejar cada experiencia. Cuando nacemos, estamos totalmente abiertos a la experiencia. Aunque cada uno de nosotros tiene algunos rasgos de carácter desde el principio, la forma con que nos sentimos, pensamos y nos comportamos no está definida. Podemos desarrollar diferentes identidades potencialmente. Cuantas más experiencias tenemos, más definimos una propia forma de sentir acerca de nosotros mismos, de otras personas y del mundo que nos rodea; definimos nuestros propios puntos de vista; y encontramos una forma específica de comportarnos. Cada uno de nosotros tiene que construirse a sí mismo, porque “el sujeto no es ningún tipo de esencia dada a priori sino que se acerca más a un simulacro o una ficción lingüística y cultural (construida sobre todo a partir de estrategias narrativas y que, por tanto, no tiene ningún tipo de consistencia ontológica)” (Roca, 2003: 14). Ricoeur ha defendido que el sujeto utiliza el discurso “para construirse a sí mismo y, simultáneamente, el sujeto construye un mundo como objeto. Por lo tanto, este estatus paradójico consiste en ser productor y producto de su discurso al mismo tiempo” (En Roca, 2003: 14). Consideramos que los profesores deben incluir la identidad como uno de los propósitos de su asignatura. Por un lado, está ampliamente demostrado que la identidad afecta la manera con que aprendemos el lenguaje (Lee, 2016: 389). Por otro lado, estamos educando a las personas no sólo para obtener conocimiento, sino para mejorar sus personalidades y para convertirse en personas seguras de sí mismas, intelectual y emocionalmente entusiastas y personas felices.

La identidad se construye constantemente a través del discurso. En este sentido, podemos hablar de “identity in discourse” y “identity in practice” para referirnos a los procesos lingüísticos que dan forma a nuestra personalidad. El uso de las palabras nos lleva a actuar de una determinada manera (Kanno and Stuart, 2011: 238). Cada persona experimenta algunas situaciones objetivas (hechos), pero estas no son lo más importante para crear una identidad. Los aspectos relevantes se establecen por la forma con que cada persona narra sus experiencias (narración). Bamberg considera la posibilidad de que “actual events are not that relevant; and more relevant is what they stand for, i.e., how they connect with other events and how they differentiate ourselves as special and unique (or as everyday and mundane)” (2011: 4). Construimos nuestra identidad con ambas: experiencias reales y narraciones (si las leemos o las escribimos). Dos personas pueden experimentar la misma situación, pero tienden a expresarse y sentirse de una manera diferente. La causa de su diferencia es el uso que hace de las palabras cada uno de ellos. El uso personal de las palabras construye narrativas y las narrativas se convierten en identidad. En otras palabras, cada uno de nosotros tiene una identidad única debido al uso particular de las palabras. Esto es aplicable a los procesos de lectura y escritura. Cuando leemos, “The same text—the physical text comprised by public, consensual symbols—renders a possible infinite number of interpretations—comprised by the private, personal symbols of each reader's mental experience” (Kellogg, 1994: 8-9); y cuando escribimos, cada uno crea sus propias narrativas.

En este sentido, Ricoeur “demuestra cómo el tiempo humano se constituye en la intersección, o percepción conjunta del tiempo histórico (cosmológico) y el tiempo de la ficción, abierto ilimitadamente” (En Roca, 2003: 53). La forma con que experimentamos el tiempo es una combinación de hechos reales y narraciones de hechos reales o historias imaginadas. “Nuestra identidad se fragua en esa constante lectura que nos proporciona la transfiguración de nuestra vida [...] Nuestra manera de construirnos es recrearnos y refigurarnos mediante la asunción de lecturas, signos, juegos...” (En Roca, 2003: 54). Escribir es algo muy necesario para construir una visión personal de uno mismo, de los otros y del mundo. “Writers have made explicit to varying degrees the process by which a text becomes their own, or to use terminology often adopted by writers themselves, by which they ‘find a voice’ or make a text authentic” (Spiro, 2015: 1). Los estudiantes no necesitan convertirse en escritores profesionales, pero necesitan formar su personalidad y la escritura es una herramienta excelente para hacerlo.

El propósito de los maestros no es sólo mejorar las habilidades curriculares de los estudiantes, sino ayudar a los estudiantes a desarrollar toda su identidad. La narrativa nos permite hacer ambas cosas: enseñar contenidos y ayudar al desarrollo humano. Shkedi's sostiene que: “narratives help us to interpret the world (Gudmundsdottir, 1995). People usually encode their experiences in narrative form and they characteristically use stories to explain and justify their thinking and actions” (2004: 90). Además, debemos centrarnos en la forma en que los estudiantes se comunican porque “referential world (of what the story is about) is constructed as a function of the interactive engagement, where the way the referential world is put together points to how tellers ‘want to be understood’” (Bamberg, 2011: 8). Las habilidades de comunicación son esenciales para la construcción del significado, para transmitir información y para ser entendido por otras personas. Estamos utilizando narraciones todo el tiempo (para comunicarnos, para entendernos, para pensar en eventos pasados y futuros...) y, en algunas ocasiones, escribimos estas narrativas. La escritura es una habilidad compleja que debemos estudiar en todos sus aspectos para enseñarla integralmente.

### **Método**

Hasta ahora, hemos argumentado que la narración es muy valiosa para el desarrollo psicológico de los alumnos y para enseñar cualquier asignatura, pero necesitamos estudiarla empíricamente con el fin de tener un conocimiento objetivo y replicable. El primer paso es desarrollar un instrumento para medir la percepción que tienen los alumnos del valor de la narración para su educación y su identidad. Hemos elaborado una escala Likert que denominamos escala de Educación e Identidad Narrativa. La escala original estaba compuesta por veintinueve ítems (Anexo 1). Estaban destinados a medir tres aspectos diferentes de la lengua:

Habilidades comunicativas, se refieren a la autopercepción de las capacidades de lectura y de escritura. Los participantes tienen que evaluar sus habilidades generales para manejar los textos. Fue medido por los ítems 1, 4, 10 y 20.

Teoría narrativa, conceptos necesarios para entender cualquier comunicación escrita. Esto incluye historia (tema desarrollado), voces (identidad del autor, el lector, el narrador y otros personajes) y trama (estructura del texto). Fue medido por los ítems 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 17, 18, 19 y 21.

Composición, todas las consideraciones sintácticas y semánticas para entender y expresar correctamente un texto. Fue medido por los ítems 8, 9, 14, 15 y 16.

Como se trata de un estudio piloto, no pretendemos determinar factores, pero construimos esta breve escala con estos tres grupos para cubrir tantos elementos de la narración como sea posible. Se puede argumentar que algunos de estos elementos podrían pertenecer a un grupo distinto del que estamos considerando anteriormente, porque los tres grupos están estrechamente relacionados. En cualquier caso, no es relevante para el estudio, porque los tres grupos mencionados anteriormente son por ahora medios para abordar la narrativa de una manera objetiva. Los ítems sobre habilidades comunicativas se refieren a

las competencias comunicativas en un sentido amplio, mientras que teoría narrativa y composición son específicamente narrativos.

La escala fue respondida por 60 estudiantes de primer año de la licenciatura de traducción e interpretación de la Universidad Rey Juan Carlos (Tabla 1). El grupo se compone de 49 mujeres y 11 hombres. El rango de edad cubre de 18 a 35 años, aunque la mayoría se agrupan en el extremo más joven. El 90% de ellos están entre 18 y 22 años. En la mayoría de los casos, su lengua materna es el español (52 casos) y 8 estudiantes tienen otra lengua materna. Sería interesante analizar las diferentes actitudes hacia la narrativa entre nativos y estudiantes extranjeros, pero no tenemos una muestra suficientemente grande para obtener resultados significativos. Se estudió la capacidad para discriminar actitud hacia la narrativa de los ítems y de la escala.

Tabla 1. Información muestral

Sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	49	81.7	81.7	81.7
Hombre	11	18.3	18.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	
Edad				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
18	15	25.0	25.0	25.0
19	18	30.0	30.0	55.0
20	8	13.3	13.3	68.3
21	7	11.7	11.7	80.0
22	6	10.0	10.0	90.0
23	2	3.3	3.3	93.3
29	1	1.7	1.7	95.0
32	1	1.7	1.7	96.7
33	1	1.7	1.7	98.3
35	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	
Lengua materna				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Español	52	86.7	86.7	86.7
Otro idioma	8	13.3	13.3	100.0
Total	60	100.0	100.0	

## Resultados

Los estudiantes tuvieron que valorar su acuerdo con los ítems de educación e identidad narrativa de 1 a 5. Para comprobar que los estudiantes realmente expresaran sus opiniones, algunos ítems están invertidos. Los ítems directos (2, 8, 9, 12, 14, 17, 19 y 21) consideran la actitud positiva, donde cuanto mayor es el número elegido, mejor actitud hacia la narrativa. Sin embargo, los ítems invertidos (3, 5, 6, 7, 11, 13, 15, 16 y 18) miden la actitud negativa, donde cuanto mayor es el número elegido, la actitud es más desfavorable. Se espera que si un estudiante tiende a elegir valores altos en los ítems directos, elegirá valores bajos en ítems inversos. Por un lado, para verificarlo, hemos formado dos grupos de acuerdo a la suma de sus respuestas a la escala. Los que tienen el 25% de los totales inferiores representan la actitud más baja hacia la narración, mientras que los que tienen un 25% más alto total representan la actitud más alta hacia la narración. Según los percentiles, el primer grupo está formado por los estudiantes con totales inferiores a 69 y el segundo por aquellos con totales superiores a 78 (Tabla 2).

Tabla 2. Percentiles

Total		
N	Respuestas válidas	60
	Respuestas no válidas	0
Percentiles	25	69.0000
	75	78.0000

A continuación, hemos comparado ambos grupos con T Student para evaluar si los ítems distinguen entre ellos (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba T Student

Test para dos muestras independientes											
		Test de Levene para la igualdad de varianzas			Test-t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-colas)	Diferencia de medias	Desviación estándar	Intervalo de confianza del 95% para la diferencia		
										Inferior	Superior
Ítem1	Se han asumido varianzas iguales	3.170	.084	-1.155	32	.257	-.353	.306	-.976	.270	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.155	24.837	.259	-.353	.306	-.983	.277	
Ítem2	Se han asumido varianzas iguales	.491	.489	-.720	32	.477	-.176	.245	-.676	.323	
	No se han asumido varianzas iguales			-.720	29.665	.477	-.176	.245	-.677	.325	
Ítem3	Se han asumido varianzas iguales	4.561	.040	.000	32	1.000	.000	.306	-.624	.624	
	No se han asumido varianzas iguales			.000	30.325	1.000	.000	.306	-.625	.625	
Ítem4	Se han asumido varianzas iguales	.002	.966	-1.814	32	.079	-.588	.324	-1.249	.072	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.814	31.995	.079	-.588	.324	-1.249	.072	
Ítem5	Se han asumido varianzas iguales	1.940	.173	-2.937	32	.006	-1.000	.340	-1.694	-.306	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.937	27.951	.007	-1.000	.340	-1.697	-.303	
Ítem6	Se han asumido varianzas iguales	.767	.388	-3.636	32	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.636	31.991	.001	-1.176	.324	-1.835	-.517	
Ítem7	Se han asumido varianzas iguales	4.345	.045	-3.161	32	.003	-1.118	.354	-1.838	-.397	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.161	26.821	.004	-1.118	.354	-1.843	-.392	
Ítem8	Se han asumido varianzas iguales	.013	.911	-1.849	32	.074	-.706	.382	-1.484	.072	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.849	31.993	.074	-.706	.382	-1.484	.072	
Ítem9	Se han asumido varianzas iguales	1.352	.254	-3.222	32	.003	-.824	.256	-1.344	-.303	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.222	29.390	.003	-.824	.256	-1.346	-.301	
Ítem 10	Se han asumido varianzas iguales	.042	.839	-1.123	32	.270	-.412	.367	-1.159	.335	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.123	31.553	.270	-.412	.367	-1.159	.336	
Ítem 11	Se han asumido varianzas iguales	.839	.366	-2.954	32	.006	-.706	.239	-1.193	-.219	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.954	29.551	.006	-.706	.239	-1.194	-.218	
Ítem 12	Se han asumido varianzas iguales	1.674	.205	-2.393	32	.023	-.765	.319	-1.415	-.114	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.393	29.135	.023	-.765	.319	-1.418	-.111	
Ítem 13	Se han asumido varianzas iguales	.856	.362	-2.786	32	.009	-.824	.296	-1.426	-.221	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.786	30.793	.009	-.824	.296	-1.427	-.221	
Ítem 14	Se han asumido varianzas iguales	.737	.397	-.961	32	.344	-.353	.367	-1.101	.395	
	No se han asumido varianzas iguales			-.961	26.764	.345	-.353	.367	-1.107	.401	
Ítem 15	Se han asumido varianzas iguales	3.072	.089	-4.311	32	.000	-1.471	.341	-2.165	-.776	
	No se han asumido varianzas iguales			-4.311	28.046	.000	-1.471	.341	-2.169	-.772	
Ítem 16	Se han asumido varianzas iguales	.701	.409	-4.298	32	.000	-1.235	.287	-1.821	-.650	
	No se han asumido varianzas iguales			-4.298	31.279	.000	-1.235	.287	-1.821	-.649	
Ítem 17	Se han asumido varianzas iguales	.184	.671	-1.735	32	.092	-.471	.271	-1.023	.082	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.735	31.929	.092	-.471	.271	-1.023	.082	
Ítem 18	Se han asumido varianzas iguales	13.232	.001	-3.920	32	.000	-1.294	.330	-1.967	-.622	
	No se han asumido varianzas iguales			-3.920	20.247	.001	-1.294	.330	-1.982	-.606	
Ítem 19	Se han asumido varianzas iguales	1.289	.265	-2.083	32	.045	-.882	.424	-1.745	-.019	
	No se han asumido varianzas iguales			-2.083	29.791	.046	-.882	.424	-1.748	-.017	
Ítem 20	Se han asumido varianzas iguales	.452	.506	.959	32	.345	.353	.368	-.397	1.102	
	No se han asumido varianzas iguales			.959	31.961	.345	.353	.368	-.397	1.102	
Ítem 21	Se han asumido varianzas iguales	.099	.755	-1.787	32	.083	-.529	.296	-1.133	.074	
	No se han asumido varianzas iguales			-1.787	31.271	.084	-.529	.296	-1.134	.075	

Por otro lado, según la teoría estadística, un ítem distingue entre actitud baja y actitud alta hacia la narración si la probabilidad de la comprobación de dos colas es más baja que 0,05. Los ítems 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19 responden a este criterio. En cuanto a los aspectos planteados, los resultados arrojados por los ítems de habilidades comunicativas nos muestran que exigen un estudio más detallado. Por el contrario, la teoría narrativa y los elementos de composición sí miden adecuadamente la actitud del alumno hacia la narración para su proceso de aprendizaje y para desarrollar su propia identidad. Por este motivo, nos centramos en estos dos últimos elementos en este estudio.

**Tabla 4. Fiabilidad de la escala original**

Estadísticas de fiabilidad				
Alpha de Cronbach		Número de ítems		
.631		21		
Estadísticas ítem-total				
	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación corregida ítem-total	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem1	70.92	45.908	.077	.635
Ítem2	69.33	45.650	.167	.625
Ítem3	69.88	49.901	-.259	.666
Ítem4	69.72	44.783	.158	.626
Ítem5	68.97	43.423	.217	.620
Ítem6	68.98	41.237	.461	.590
Ítem7	68.90	42.871	.219	.620
Ítem8	69.52	41.881	.357	.601
Ítem9	68.63	44.575	.245	.617
Ítem10	69.43	47.301	-.051	.652
Ítem11	69.05	43.235	.393	.604
Ítem12	69.48	41.440	.396	.596
Ítem13	68.85	42.977	.309	.609
Ítem14	68.98	46.898	-.017	.647
Ítem15	68.78	40.613	.380	.595
Ítem16	68.93	40.843	.458	.588
Ítem17	68.77	45.267	.133	.629
Ítem18	68.45	39.642	.529	.577
Ítem19	68.97	42.338	.279	.611
Ítem20	69.72	49.122	-.182	.667
Ítem21	69.40	43.024	.335	.606

Finalmente, hemos estudiado la fiabilidad de la escala para considerar si las medidas de actitud narrativa son precisas (Tabla 4). La fiabilidad correlaciona cada elemento con el total. Normalmente se considera que la correlación ítem-total es positiva de 0,35 a 1. Los ítems 6, 8, 11, 12, 15, 16, 18 están en este rango. Por lo tanto, estos elementos diferencian los estudiantes con baja actitud hacia la narrativa de los estudiantes con alta actitud. También tenemos que considerar la fiabilidad Alpha de Cronbach porque refleja la precisión con la que toda la escala mide la actitud hacia la narrativa. La primera escala obtuvo 0,631, lo cual no es suficiente para el trabajo empírico. Por esta razón, tuvimos que refinar la escala seleccionando solo los ítems que ofrecieron mejores resultados. En el tabla 5 se muestran los que tienen valores de T Student por debajo de 0,05 y/o datos satisfactorios de la fiabilidad. Podemos ver que en muchos casos los buenos resultados de la T Student coinciden con alta fiabilidad. Por lo tanto, hemos formado una nueva escala con los ítems 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18 y 19. La escala refinada tiene 0,737 de fiabilidad Alfa de Cronbach, que es un nivel satisfactorio de exactitud (Tabla 6). Todos los ítems refinados muestran buenos resultados, porque si los eliminamos, la fiabilidad disminuiría o se mantendría en números similares. Esto significa que todos ellos contribuyen a medir con precisión.

Tabla 5. Ítems seleccionados para la escala refinada

Prueba T Student	Fiabilidad original
5	
6	6
7	
	8
9	
11	11
12	12
13	
15	15
16	16
18	18
19	

Tabla 6. Fiabilidad de la escala refinada

Alpha de Cronbach	Número de ítems
.737	12

Estadísticas ítem-total				
	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación corregida ítem-total	Alpha de Cronbach si se elimina el ítem
Ítem5	40.97	33.389	.184	.744
Ítem6	40.98	31.237	.451	.710
Ítem7	40.90	30.736	.361	.722
Ítem8	41.52	32.525	.279	.731
Ítem9	40.63	34.168	.234	.734
Ítem11	41.05	32.353	.462	.713
Ítem12	41.48	30.966	.428	.712
Ítem13	40.85	32.333	.340	.723
Ítem15	40.78	29.156	.500	.701
Ítem16	40.93	30.741	.462	.708
Ítem18	40.45	29.642	.540	.697
Ítem19	40.97	32.304	.257	.736

### Discusión/Conclusiones

Hemos proporcionado una visión general de la importancia de la narración. El sistema educativo carece en muchos casos de sistematicidad para enseñar habilidades comunicativas, especialmente no solemos enseñar la habilidad de escribir en detalle. Si bien hay acuerdo en la importancia de la escritura, no se pone en práctica tanto como sería necesario para su dominio. Este trabajo sintetiza algunos aspectos importantes de la narrativa. Esta nos ayuda a obtener un aprendizaje significativo, que mejora el proceso educativo y guía al estudiante a desarrollar una identidad fuerte y saludable. Por todas estas razones, los maestros deben usar la narrativa para fomentar un proceso de aprendizaje completo. Finalmente, hemos desarrollado la escala de Educación e Identidad Narrativa para estudiar empíricamente la importancia de la narrativa. Esta es una herramienta precisa tanto en los resultados de los ítems como en el conjunto de la escala para medir la actitud hacia la narrativa, que debe ser replicada en futuros estudios. Una vez dispongamos de suficiente apoyo empírico, la escala de Educación e Identidad Narrativa servirá para valorar la utilidad de la narración en el rendimiento académico y el desarrollo psicológico de los alumnos.

### Referencias

- Bamberg, M. (2011). Who Am I? Narration and Its Contribution to Self and Identity. *Theory and Psychology*, 21(1), 1–22.
- Bamberg, M. (2012). Why Narrative. *Narrative Inquiry*, 22(1), 202-210.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (2009). *The Psychology of Written Composition*. Nueva York: Routledge.

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- De Fina, A. (2011). Discourse and Identity. En T.A. Van Dijk (Ed.). *Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. California: Sage publications.
- Delmiro, B. (2014): Los talleres literarios como alternativa didáctica. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 11, 30-45.
- Fehér, J. (2008). *Creativity in the Language Classroom. Teaching English*. BBC: British Council. Recuperado de: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom>.
- Hanska, K., y Azizuddin, K. (2016). The Measurement of Negative Creativity: Metrics and Relationships. *Creativity Research Journal*, 28(4), 407-416.
- Kanno, Y., y Stuart, C. (2011). Learning to Become a Second Language Teacher: Identities-in-Practice. *Modern Language Journal*, 95(2), 236-252.
- Kellogg, R.A. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. (2016). Letting the Story Out: Drawing on Children's Life Stories and Identities to Help Them Read Beyond and Enhance Their Comprehension. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(6), 389-403.
- Maley, A., y Peachey, N. (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. Londres: British Council.
- Nunan, D. (Ed.) (2003). *Practical English Language Teaching*. Singapur: McGraw Hill.
- Petrick, E. (1995). *Beginning Writers in the Zone of Proximal Development*. Nueva York: Routledge.
- Roca, M. (2003). *La construcción del sujeto en la narrativa española actual*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Rodari, G. (1996). *The Grammar of Fantasy. An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Nueva York: Teacher and writers collaborative.
- Shkedi, A. (2004). Narrative Survey: Methodology for Studying Multiple Populations. *Narrative Inquiry*, 14(1), 87-111.
- Spiro, J. (Abril 2015). Writing the Self: Creative Writing and the Search for Authenticity. *Humanizing Language Teaching*, 17(2). Recuperado de: <http://www.hltmag.co.uk/apr15/less01.rtf>.
- Wågsås, H. (2012). *Constructing Knowledge for the Teaching Profession. A Comparative Analysis of Policy Making, Curricula Content, and Novice Teachers' Knowledge Relations in the Cases of Finland and Norway*. Tesis doctoral. Universidad de Oslo.

**Anexo I**

1. Mi comprensión lectora antes de la asignatura era muy deficiente.					
1	2	3	4		5
2. La identidad narrativa me ayuda a comprender a los demás mejor.					
1	2	3	4		5
3. La narrativa es insuficiente para explicar el lenguaje en su conjunto.					
1	2	3	4		5
4. Mi expresión escrita después de la asignatura es excelente.					
1	2	3	4		5
5. La identidad narrativa es una teoría sin uso práctico.					
1	2	3	4		5
6. La teoría narrativa es un estorbo para leer con naturalidad.					
1	2	3	4		5
7. La identidad narrativa es innecesaria para comprender y escribir textos.					
1	2	3	4		5
8. El estudio de los géneros textuales me ayuda a leer con más facilidad.					
1	2	3	4		5
9. Las palabras concretas que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.					
1	2	3	4		5
10. Mi comprensión lectora después de la asignatura es excelente.					
1	2	3	4		5
11. La teoría narrativa tiene poco que ver con la práctica escrita.					
1	2	3	4		5
12. El conocimiento de narrativa me ayudará a entenderme mejor.					
1	2	3	4		5
13. Las obras narrativas son solo una forma de entretenerse.					
1	2	3	4		5
14. El tipo de oraciones que usa un autor muestran su forma de percibir un tema.					
1	2	3	4		5
15. Analizar las palabras que emplean las personas es un estorbo a la hora de conocerlas.					
1	2	3	4		5
16. El estudio de los géneros textuales hace más complicada la redacción de textos.					
1	2	3	4		5
17. Los conocimientos sobre narración me servirán en mi desempeño profesional.					
1	2	3	4		5
18. La forma con la que escribo no depende de mi personalidad.					
1	2	3	4		5
19. Las obras narrativas me hacen pensar acerca de mi propia vida.					
1	2	3	4		5
20. Mi expresión escrita antes de la asignatura era excelente.					
1	2	3	4		5
21. Las personas conocemos el mundo a través de las narraciones.					
1	2	3	4		5