



Universidad de Concepción

Dirección de Postgrado

Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Magister en Psicología

**Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en  
Estudiantes de Educación Básica**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología, Mención en Psicología Educativa

Cristóbal Guillermo Castro Castro

CONCEPCIÓN-CHILE

2018

Profesor Guía: Himmbler Olivares

Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Concepción

## Tabla de Contenidos

Lista de tablas	v
Resumen	vi
1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1 La habilidad narrativa	3
2.1.1 Los orígenes de la habilidad narrativa	5
2.1.2 La narrativa y el lenguaje	8
2.1.3 Evaluación de la narrativa	10
2.1.4 Medición de la habilidad narrativa en el contexto chileno	11
2.2 Las competencias comunicativas y sociales	12
2.2.1 Las competencias comunicativas y sociales en el contexto chileno	14
3. Relación entre la habilidad narrativa y las competencias comunicativas y sociales	15
4. Objetivos	18
4.1 Objetivo general	18
4.2 Objetivos específicos	18
4.3 Preguntas directrices	18
5. Método	19
5.1 Participantes	19
5.2 Instrumento	19
5.3 Procedimiento	21
5.4 Resguardos éticos	21
6. Análisis de datos	22

6.1 Fase cuantitativa	22
6.2 Fase cualitativa	22
7. Resultados	23
7.1 Resultados competencias comunicativas y sociales	23
7.2 Relación escala de competencias comunicativas y sociales - narrativa	25
7.2.1 Análisis macro estructural de la narrativa	25
7.2.2 Análisis micro estructural de la narrativa	26
7.2.2.1 Mantenimiento del problema	26
7.2.2.2 Secuencia de sucesos	28
7.2.2.3 Elaboración de hechos	30
7.2.2.4 Referencialidad	31
7.2.2.5 Fluidez	33
7.2.2.6 Cohesión conjuntiva	35
7.3 Diferencia según sexo	36
8. Discusión	36
8.1 Interacción social, competencias comunicativas y desarrollo narrativo	37
8.2 Limitaciones	40
8.3 Futuras Investigaciones	41
8.4 Conclusiones	42
9. Referencias	43
10. Anexos	48
10.1 Anexo 1, Escala de competencias comunicativas y sociales	48
10.2 Anexo 2, Rúbrica de caracterización de habilidades narrativas	51

10.3 Anexo 3, Transcripciones de la narrativa	54
10.4 Anexo 4, Análisis cualitativo de la narrativa	58
10.5 Anexo 5, Consentimientos y asentimiento informados	82



## Índice de Tablas

Tabla 1: Estadísticos descriptivos del cuestionario ECCSO	23
Tabla 2: Diferencias en los estadísticos descriptivos por sexo	24



## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar las habilidades narrativas de estudiantes de segundo ciclo básico con altos y bajos puntajes en competencias comunicativas y sociales. Una muestra de 120 estudiantes chilenos de edades comprendidas entre los 10 y 12 años fueron evaluados en base a un diseño mixto de tipo explicativo secuencial. En una primera etapa se midió la competencia comunicativa y social de la muestra en base a la aplicación de la Escala de Competencias Social y Comunicativas para Niños en su segunda versión (ECCSO II), y en la segunda etapa se procedió a caracterizar las habilidades narrativas del 10% de la muestra con mayor y menor puntaje en la primera medición. Los resultados demuestran una relación positiva entre las competencias comunicativas y sociales y la habilidad narrativa, indicando específicamente que un alto desempeño en habilidades sociales y comunicativas estaría asociado a un alto desempeño en habilidades narrativas. Se concluye discutiendo la evidencia teórica y empírica de esta relación y presentando propuestas para futuras investigaciones.

**Palabras claves:** Competencia social, competencia comunicativa, habilidad narrativa.

## 1. Introducción

La relación entre habilidad narrativa y las competencias comunicativas y sociales se ha evidenciado en cuanto la interacción social es necesaria para aprender a producir narraciones (Cardona & Civit, 2008) y que el desarrollo de habilidades narrativas facilita el desarrollo de relaciones sociales positivas a lo largo del tiempo (Davidson, Walton, Kansal, & Cohen, 2016). Sin embargo, estos estudios se presentan generalmente con población con algún nivel de dificultad en el lenguaje (Cardona & Civit, 2008) (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark & Morgan, 2016). Por otro lado, no se han encontrado estudios que comprueben empíricamente relaciones presentadas en la teoría entre las dimensiones de ambos constructos. Es el caso del nivel pragmático, representado según Hudson y Saphiro (1991) en la habilidad narrativa a través de su componente macro estructural (como se cita en Cardona & Civit, 2008) y en las competencias comunicativas y sociales en la dimensión de habilidades comunicativas (Mariscal, Gallego, Gallo, Karousou & Martinez, 2007). Una situación similar sucede con la relación con las dimensiones de Asertividad y Empatía de la competencia comunicativa y social (Cavieres & Castillo, 2017), cuya capacidad de adaptar la expresión y comprensión emocional estaría ligada al conocimiento contextual de la narrativa y su capacidad de adaptar la narración dependiendo de las intenciones, motivaciones y personalidad del interlocutor (Cardona y Civit, 2008). Estos antecedentes hacen relevante estudiar la relación entre competencias comunicativas y sociales y habilidades narrativas.

Estudiar la relación entre ambos constructos resulta de suma importancia sobre todo en los primeros años de educación formal, ya que es allí donde ambas habilidades marcan un cambio entre la infancia inicial y la intermedia. Por un lado, las habilidades narrativas

aumentan, permitiéndole al niño hacer creaciones cada vez más coherentes de sus propias experiencias, y por otro, donde el tiempo que gastan los niños con sus pares sufre un considerable aumento y, por consiguiente, también la importancia de generar relaciones adecuadas (Davidson et al., 2016).

Debido a este contexto, uno de los antecedentes más importantes en los que se sustenta este estudio es el hecho de que el currículum actual en educación deja de lado las habilidades sociales en pro de las cognitivas, hecho que se refleja en que las primeras sólo se ejercitan de manera formal en asignaturas y actividades escasas como los trabajos en grupo o asignaturas como educación tecnológica curricular (Bellei & Morawietz, citado en Reimers & Chung, 2016).

En suma, este estudio pretende analizar la relación entre las competencias comunicativas y sociales con las habilidades narrativas de estudiantes de enseñanza básica. La relevancia de este estudio radica en que encontrar evidencia empírica que caracterice cómo son las habilidades narrativas en poblaciones con alta y baja habilidad social puede permitir desplegar en un futuro intervenciones que refuercen las habilidades sociales a través de actividades que no se limiten sólo al trabajo en grupo o instancias de interacción social, si no que llegue a asignaturas donde la narración se da con mayor frecuencia como lenguaje o historia, donde hay un mayor foco curricular (Sepúlveda, 2016).

En base a lo descrito se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué habilidades narrativas muestran niños de segundo ciclo básico con altos y bajos puntajes en competencias comunicativas y sociales?

## 2. Marco teórico

### 2.1 La habilidad narrativa

La habilidad narrativa es la capacidad de generar un discurso basado en un conjunto de oraciones organizadas coherentemente con el fin de aludir a una sucesión de acontecimientos con una relación temporal y causal (Bassols & Torrent, 1997 citado en Martínez, 2015). Al ser un tipo de actividad cognitiva que está estrechamente relacionada con el lenguaje, como la generación de discursos y producción de habla (Martínez, 1997), en su utilización intervienen diversos aspectos del desarrollo lingüístico como la organización de cadenas complejas de información o la estructuración de palabras (Cardona & Civit, 2008). En el contexto más amplio de las categorías del desarrollo cognitivo y lingüístico, la habilidad narrativa está asociada al surgimiento del lenguaje, siendo clave para la transmisión de saberes y conocimientos previos a la invención de la escritura. El estudio de las habilidades narrativas tiene sus primeros antecedentes en investigaciones realizadas por Lev Vygotsky a finales de los setenta. Otros antecedentes importantes se encuentran en los estudios de Bruner, quien la describe como un modo de funcionamiento cognitivo y un principio clave en la organización de la experiencia (Bruner, 1991).

Al ser este tipo de habilidad tan compleja en términos de las capacidades cognitivas y lingüísticas, su desarrollo puede ser evaluado en dos modalidades, su comprensión y producción, y en dos niveles, uno micro estructural y otro macro estructural (Miller, 2013). El nivel micro estructural entrega indicaciones de las fortalezas y debilidades del niño en cuanto al dominio sintáctico, morfológico y semántico del lenguaje (Westerveld & Gillon, 2008), mientras que el nivel macro estructural permite analizar la habilidad de un niño para relacionar conceptos referidos a la estructura de la historia como la identificación de

personajes, problemas, soluciones y conclusión (Miller, 2013). Tanto la micro estructura, la macro estructura, y otros componentes esenciales de la habilidad narrativa, son considerados en un esquema realizado por Cardona & Civit (2008) con el fin de analizar y valorar la producción narrativa, el que está compuesto por cuatro tipos de conocimiento que se plantea a continuación.

Primero, el conocimiento sobre el contenido narrativo: Para poder narrar es necesario saber acerca del tópico de la narración, cosa importante si se considera que los diferentes temas requieren distintos tipos de dinámica cognitiva (no es lo mismo hablar de una historia familiar que de una historia ficticia por ejemplo, ya que existen grados de conocimiento diferentes) (Cardona & Civit, 2008).

Segundo, conocimiento sobre las características estructurales de la narración (macro-estructura): Es lo que le permite dar coherencia a la narración en base a un orden apropiado de la información. ¿Cómo se lograría esta coherencia? En base a tres elementos, a) el desarrollo del contenido, b) El desarrollo de la estructura en base a una organización causal de las acciones dirigidas a un objetivo, y c) Un aumento de la habilidad para coordinar entre el conocimiento del contenido y la estructura episódica (Hudson & Saphiro, 1991. Citado en Cardona & Civit, 2008). Otro autor que evaluaría la narrativa desde sus elementos macro estructurales es Jones, quien se enfocaría en dos aspectos, la estructura y el contenido. La estructura reflejada en la habilidad para construir una representación jerárquica de los elementos centrales de la historia, y el contenido evaluado en la capacidad para medir la cantidad de información que se entrega para cada aspecto en específico (Jones et al, 2016).

Tercero, el conocimiento sobre habilidades lingüísticas micro estructurales, que son las que permiten utilizar de manera efectiva los distintos tipos de conectores (expresivos,

causales o pronombres), lo que fomenta la cohesión de la narración (Cardona & Civit, 2008). El análisis de las habilidades micro estructurales narrativas se ha ampliado en otras investigaciones en las que se han diseñado evaluaciones como el Narrative Assesment Profile (NAP) diseñada por Bliss, McCabe y Miranda (1998). En esta rúbrica se consideran específicamente seis elementos micro estructurales de la narración, el Mantenimiento del problema que evalúa qué tan bien son utilizadas las expresiones dentro del discurso en cuanto a su referencia a un tema central. La secuencia de sucesos, que implica la presentación de eventos en orden cronológico o lógico. La elaboración de hechos, que está relacionada al proceso de darle sentido a la coherencia del discurso. La referencialidad, que evalúa la adecuada identificación de los individuos, la caracterización de los elementos y la trama, y los acontecimientos. La cohesión conjunta, que analiza las palabras o frases que enlazan los enunciados y eventos, y por último la Fluidez, que se entiende como la capacidad de generar un discurso de manera hilada sin interrumpir la narración o repetir palabras (Bliss, McCabe & Miranda, 1998).

Cuarto, conocimiento contextual, es decir, la capacidad de adaptar la narración dependiendo del receptor de ésta, y utilizar el conocimiento que se tiene de las intenciones, motivaciones y personalidad de los demás. Este tipo de habilidad que permite comprender las motivaciones e intenciones de los demás sólo se logra tras vivir muchas experiencias a lo largo de la infancia y adolescencia (Cardona & Civit, 2008).

### **2.1.1 Los orígenes de la habilidad narrativa**

El fundamento de la habilidad narrativa se encuentra en las propuestas teóricas de Bruner, cuyo foco de interés es la elaboración de significados y su relación estrecha con la cultura, considerando que los procesos psicológicos tienen un origen sociocultural y que para

su desarrollo es clave el lenguaje (Bruner, 1991; Martínez, 1997). El objeto de estudio para Bruner sería la elaboración de significados que realizan los sujetos, y su método de estudio sería la narración, ya que es a través de éstas que se manifiesta el principio organizativo de la experiencia. Esta propuesta estaría basada en la idea de que el mundo interno estaría relacionado con el exterior a partir de la producción de signos y su interpretación (Martínez, 1997).

Para entender la importancia que Bruner le da a la narración y como se permite conectarla con la cultura es imprescindible explicar los componentes que este describe y el rol que le otorga a la psicología popular. Para Bruner, la psicología popular se puede explicar como un conjunto de descripciones relativamente normativas de cómo funcionan los seres humanos, considerando además qué es lo que uno puede esperar de estos en cuanto a sus acciones y a la forma de vida que deciden llevar. Es de esta fuente de información que se va acumulando en cada uno de nosotros a partir de nuestras experiencias desde muy temprana edad de donde se extraen los conocimientos luego para darle sentido al mundo y a las vivencias. En este sentido se puede decir que la psicología popular es la base en la relación entre significados y cultura (Bruner, 1991). Pero ¿dónde interviene la narración en todo esto? Pues, para Bruner, la viabilidad de la cultura depende de su capacidad para producir significados, pero también para explicar diferencias y resolver conflictos, por ejemplo cuando todas las experiencias que tenemos no son suficientes para darle significado a cierta vivencia fuera de lo normativo, a una “desviación”. En otras palabras, es importante que la cultura tenga un conjunto de normas que permitan significar las experiencias, pero también un conjunto de procedimientos que permitan interpretar estas desviaciones. Aquí es donde la psicología popular recurre a la narración (Bruner, 1991).

Cabe preguntarse entonces, ¿Por qué recurre la psicología popular a la narración para esta labor? Esto se debe a las tres características particulares que posee la narración según Bruner, que le permiten esta capacidad: La secuencialidad, su indiferencia y su capacidad interpretativa. Primero, Bruner describe a las narraciones como eminentemente secuenciales, esto significa que constan de una secuencia de sucesos que puede considerar estados mentales, acciones o acontecimientos, los que de manera individual no poseen significado propio, sino que se le viene dado por el lugar que ocupa en la configuración global de la secuencia, lo que es también llamado “trama”. En otras palabras, para comprender una narración se debe hacer un ejercicio dual, lo que significa que hay que considerar la trama para darle sentido a los componentes, y por otro lado hay que considerar los componentes para darle sentido a la trama. La segunda característica es su indiferencia, con esto se quiere decir que el poder de una narración como relato no depende de si este es imaginario o real, es indiferente de su veracidad, ya que la narración posee una estructura interna que depende de la secuencialidad de sus oraciones, no de la verdad o falsedad de ellas. Y por último, considerando la flexibilidad que las anteriores características le dan a la narración, Bruner considera además una tercera, su capacidad interpretativa, gracias a la que puede lograr un nuevo tipo de significados, puede “renegociar” los que ya se han otorgado en la comunidad en función de los patrones de creencias pre establecidos (Bruner, 1991).

Esta serie de conocimientos que se adquieren de los seres humanos que permiten el desarrollo de la psicología popular depende de nuestra capacidad para interactuar socialmente (Bruner, 1991). Esto significa que mientras más capacidad se tiene para contactarse con el mundo, mayor es el conocimiento que se integra de éste, lo cual depende de la capacidad humana para producir e interpretar los signos culturales (Vigotsky, 1978).

En cuanto al proceso de producción e interpretación de signos, estos tienen un carácter preponderantemente social e intersubjetivo. En este sentido, los padres juegan un rol clave como mediadores en las interacciones cotidianas y su comprensión de significados para el niño desde la más temprana infancia, incluso antes del nacimiento. Esta construcción de significados para autores como Vygotsky comienza incluso antes del lenguaje, siendo el juego una parte crucial por su influencia en el desarrollo del niño. Este al tener la capacidad de hacer que las cosas pierdan su valor determinante, es decir, permitirle al niño ver una cosa, pero actuar y utilizarla prescindiendo de su significado real (un palo puede ser un caballo, o una caja una nave), enseña a este inicialmente a no guiar su conducta sólo a través de la percepción inmediata de las cosas, pero paulatinamente también a darle su propio significado a las situaciones. Algo que para un niño de tres años resulta imposible como separar el significado del objeto, para un preescolar llega a resultar común porque ya ha incorporado a su esquema la idea que hay detrás; las acciones son determinadas por las ideas, no por los objetos en sí mismos (Vygotsky, 1978).

### **2.1.2 La narrativa y el lenguaje.**

Pero Bruner no es el único autor que ha establecido una relación entre la narrativa y otras habilidades lingüísticas. Mata (2000) menciona que la narrativa tiene una enorme influencia en el desarrollo del lenguaje, ya que es un puente entre el lenguaje oral y el escrito. Según este autor, la narrativa combina aspectos estructurales con la comunicación oral y escrita, y también sirve como un ejercicio de distanciamiento y generalización de la realidad (Mata, 2000). En la misma línea, otras investigaciones indican que la habilidad narrativa está fuertemente relacionada al lenguaje escrito en cuanto beneficia su comprensión. Esta relación se explicaría, ya que las habilidades requeridas por un niño para entender y producir

narraciones ficticias incluyen muchas de las mismas habilidades que son importantes para la comprensión lectora como habilidades en el lenguaje oral, en la construcción de significados y habilidades relacionadas a la memoria (Paris & Paris, 2003).

En cuanto a investigaciones que han abordado esta relación entre la narrativa y el lenguaje existen trabajos realizados, por ejemplo, en el área de la psicolingüística que han explorado los orígenes y beneficios de la narrativa en niños. En estos se ha demostrado que uno de los primeros esquemas que adquieren los niños a edades tempranas es el de tipo narrativo, evidenciándose en la forma que adoptan sus primeros textos extensos, hecho que se explica por características como su contenido, que resulta familiar tanto para adultos y para niños, y su complejidad que es análoga a la comunicación cotidiana (Mata, 2000).

Otros estudios muestran que el entrenamiento en el desarrollo de las habilidades narrativas influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y sociales. Así, por ejemplo, se observan efectos en programas tales como el *Funcional Language intervention*, intervención que se llevó a cabo con niños diagnosticados con trastornos específicos del lenguaje. En esta intervención, basada en 72 sesiones de trabajo de 30 minutos cada una, se tenía por objetivo mejorar el proceso de desarrollo de narraciones a través de ofrecimiento intensivo y repetitivo de apoyo visual, andamiaje y modelado interactivo. Los resultados demostraron en primer lugar una mejora en la producción narrativa, pero también en el desarrollo de oraciones coordinadas y la comprensión lectora (Acosta, moreno & Axpe, 2014). En una línea similar, otra investigación realizada a estudiantes de nivel básico en el que se analizan 72 textos narrativos explica la importante influencia que la narrativa tiene en el desarrollo del lenguaje e indirectamente en la interacción social, incidiendo en la obtención de habilidades lingüísticas específicas como la adquisición del significado de las palabras y

el aprendizaje de reglas sintácticas, concluyendo además que existe una estrecha relación entre el desarrollo de la habilidad narrativa y las dificultades en el aprendizaje (Mata, 2000).

Otras investigaciones muestran una relación positiva entre las habilidades narrativas y el desempeño escolar. Específicamente, se ha pesquisado que en niños con trastornos específicos del lenguaje las habilidades narrativas actúan como predictores de su éxito escolar y logros académicos (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2005). Otros estudios muestran conclusiones semejantes en estudiantes de educación pre escolar, en la que niños menores de seis años que demuestran tener mejores habilidades narrativas, tienen mucha mayor probabilidad de tener ventaja académica una vez insertos en un sistema de educación formal, en comparación a niños de la misma edad con un menor desarrollo de habilidades narrativas (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004).

### **2.1.3 Evaluación de la narrativa**

Si bien la narrativa como tal tiene sus orígenes en el mundo interno y su influencia a partir de las experiencias (Martinez, 1997) en términos operacionales, no es sino a través del discurso que ésta se permite ver (Pavez & Coloma, 2002. Extraído de Pavez, Coloma & Magglioli 2005). Por discurso se entiende lo referido a una unidad semántica que se constituye por una secuencia de oraciones que se relaciona coherentemente en torno a un tema, y se emite con una intención específica en una situación concreta considerando elementos extras para ser categorizado como “narrativo”, entre los cuales se considera la coherencia entre oraciones y una estructura formal donde se incluye el escenario con sus personajes, los acontecimientos y el final. En resumen, podríamos decir que el discurso narrativo sería un conjunto de oraciones que se organizan de manera coherente, aluden a una secuencia de acontecimientos con una relación temporal-causal, y se caracteriza por su

complicación y orientación a la resolución (Bassols & Torrent, 1997. Extraído de Pavez, Coloma & Magglioli, 2005).

Sin embargo, por su característica multidimensionalidad, el discurso narrativo ha permitido la generación de variadas pautas y rúbricas para su análisis. Una de estas aproximaciones sería la del *Narrative assessment profile* (NAP), cuya construcción se fundamenta en su capacidad para evaluar dicha multidimensionalidad en base a seis categorías: Mantenimiento del tema, secuencia de sucesos, elaboración de hechos, referencialidad, fluidez y cohesión conjunta (Bliss, McCabe & Miranda, 1998). Este instrumento permite evaluar el discurso narrativo a nivel micro estructural enfocándose en un nivel lingüístico asociado a medir las estrategias utilizadas para conectar oraciones y darles significado.

Los autores que han medido la habilidad del discurso narrativo en niños con desórdenes del lenguaje también han considerado un nivel macro estructural de dicha habilidad, cuya evaluación no está presente en el NAP y que se enfoca en la organización global del contenido, es decir en la capacidad de construir una representación jerárquica de los elementos más importantes de la historia (Liles, Duffy, Merritt & Purcell, 1995).

#### **2.1.4 Medición de la habilidad narrativa en el contexto Chileno**

Al estar las habilidades narrativas estrechamente relacionadas al lenguaje y a la generación de discurso (Martinez, 1997), su evaluación depende del contenido que un sujeto logre extraer y explicar a partir de un estímulo. Para esto se ha desarrollado una variedad de pruebas en base a cuentos y láminas de las cuales dos han sido estandarizadas para población chilena.

Una de estas pruebas es la evaluación de discurso narrativo (EDNA), cuyo objetivo es evaluar la producción y comprensión del discurso narrativo a partir de una técnica de recontado que considera tres cuentos: “La ardillita glotona”, “El sapito saltarín” y “El lobo friolento”, cada uno con un cuestionario con preguntas de tipo inferencial y literal, cuyas respuestas son asignadas con un puntaje (Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013). Sin embargo, esta investigación solo consideró niños de los 3 a 6 años y un grupo de niños de 10 años (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2005).

La segunda es el test de procedimientos para evaluar discurso en adolescentes (Pavez, Coloma, Maggiolo, Martínez y Romero, 2002), creado por los mismos autores, el cual tiene por objetivo evaluar la narración y descripción escénica de adolescentes a través de la presentación de láminas cuyo contenido se examina en cuanto a forma y contenido, y cuyo rango de aplicación es de los 12 a los 16 años.

## **2.2 Las competencias comunicativas y sociales**

Las competencias comunicativas y sociales se refieren a la capacidad que una persona tiene para interactuar bajo un contexto interpersonal determinado (Perez-Salas & Catalán, 2008). Esta interacción implica adaptarse apropiadamente a las diferentes demandas interpersonales del entorno en conformidad a los intereses propios, y las convenciones sociales y culturales del contexto (Bierman 2004, citado en Cavieres & Castillo 2017).

Es común que *Competencia social* y *Habilidad social* sean tratados como sinónimos, sin embargo una distinción importante es que la competencia social está referida a criterios de funcionalidad y desempeño más generales (Cavieres & Castillo, 2017), mientras que las habilidades sociales se entienden como la serie de capacidades específicas que se necesitan

para realizar cualquier actividad de manera eficaz dentro de un contexto (Castillo, Perez-Salas, Bravo, Cancino & Catalán, 2008).

Según Hidalgo (2000), en la práctica, cuando una persona tiene altas competencias sociales expresa comportamientos de tipo asertivo, es decir, son capaces de escuchar a otros, tener un control adecuado de sus impulsos, planificar y predecir conductas sociales, y resolver conflictos (como se cita en Castillo et al, 2008). La manera en que las habilidades sociales son concretadas en lo social es bajo las destrezas comunicativas, las que son frecuentemente homologadas con las competencias sociales por sus estándares de desempeño semejantes en lo lingüístico, lo paralingüístico y la pragmática. En cuanto a lo lingüístico se considera el uso correcto de las palabras, empleándolas dependiendo del rol, de la situación y de la intencionalidad que se tiene en su uso. Respecto a los aspectos paralingüístico en tanto, se refiere al volumen, al tono de voz, a la inflexión, la claridad y fluidez. En lo que a pragmática se refiere, ésta estaría referida a la selección y mantención de tópicos, manejo de los turnos de habla, y manejo de los niveles de cantidad y especificidad de la información. En ésta también se consideran los actos de habla como la capacidad de aceptar o rechazar críticas, o poder hacer muestra de niveles de desaprobación. (Castillo et al, 2008).

Si bien por sus características la competencia social considera varias dimensiones, existen cuatro que son esenciales para su medición (Cavieres & Castillo, 2017), las que serían correspondientemente:

a) Conductas pro sociales, entendidas como acciones voluntarias en beneficio de otros a través de comportamientos relacionados a conductas de cooperación, ayuda, solidaridad y deseo de favorecer a otros (Cavieres & Castillo, 2017), que sin buscar una recompensa aumentan la probabilidad de generar reciprocidad positiva en las relaciones

interpersonales. Este punto se diferenciaría del altruismo, ya que este último aparentemente supone más costes que beneficios para el ejecutor (Redondo, Rueda & Amado, 2013).

b) La Empatía, considerada como la respuesta emocional que se genera a partir de la comprensión de un acto verbal o no verbal, respecto al sentir o experimentar de los demás, reflejado en una acción empática coherente con el estado o situación del otro (Cavieres & Castillo, 2017). En este sentido tendría estrecha relación con la teoría de la mente (ToM), entendida como la capacidad para comprender los estados mentales propios y de otros, pero que se diferenciaría en el origen, siendo uno emocional en la empatía, y uno cognitivo en la ToM (Singer, 2006).

c) La asertividad, entendida como el conjunto de conductas interpersonales que implican la honesta y relativamente directa expresión de los sentimientos, cuyo resultado permite reducir la probabilidad de problemas futuros (Cavieres & Castillo, 2017).

d) Competencia comunicativa, que implica saber utilizar los recursos comunicativos con los que se cuenta de forma adecuada para lograr metas personales y sociales entre las que se podría considerar informar o persuadir. En este sentido las habilidades necesarias no serían solo gramaticales, sino que considerarían también el buen uso de habilidades comunicativas en la interacción social como el intercambio dinámico del lenguaje a nivel lingüístico y paralingüístico (Mariscal et al, 2007).

### **2.2.1 Las competencias comunicativas y sociales en el contexto chileno.**

Investigaciones de los últimos años en cuanto a habilidades sociales en escolares chilenos han demostrado que los estudiantes no tienen un buen desarrollo de éstas, predominando en ellos sólo la adquisición de habilidades cognitivas (Sepúlveda, 2016). El

libro “*Teaching and learning for the XXI Century*” editado en Harvard, analizó los objetivos educacionales del currículum de varios países entre los que se encontraba Chile, afirmando que en nuestro sistema hay un predominio de habilidades de carácter cognitivo, pero un claro abandono de las habilidades interpersonales. La razón de este desequilibrio sería la importancia que tiene la adquisición de habilidades como la lectura o la matemática, basada en el bajo desempeño que muestran las pruebas estandarizadas que se han aplicado hasta ahora, reduciendo las instancias para desarrollar competencias interpersonales sólo a actividades y asignaturas donde se requiere trabajo en equipo como educación tecnológica (Sepúlveda, 2016).

### **3. Relación entre la habilidad narrativa y las competencias comunicativas y sociales**

Diversos autores como Hudson, Snow, Vygotsky o Wells demuestran la necesidad de la interacción social para el desarrollo de la narrativa, ya que es en este contexto donde un niño aprende a producir narraciones sobre sus propias experiencias (Cardona & Civit, 2008). En este sentido se podría hablar de una relación bidireccional, ya que la narración establece un puente con el lenguaje oral, que es el que regula frecuentemente la interacción social (Mata, 2000). Desde su nacimiento, los niños que van integrándose a la cultura lo hacen gracias a las narraciones que se mueven a su alrededor, permitiéndoles construir los marcos lingüísticos y sociales para interactuar e interpretar a los demás, integrando la lengua, la cultura y los valores. Bruner argumentaba que el desarrollo del pensamiento narrativo y compartir historias de prácticas culturales permite a los humanos el desarrollo del entendimiento del sí mismo y de los otros, factor clave en la interacción entre personas (Bruner, 1991).

Dentro de las cuatro características más importantes de la habilidad narrativa, como se señaló en un comienzo, está la de dar una intención comunicativa al discurso, de poder adaptar la producción al receptor. Esto exige un manejo de habilidades sociales que permitan adaptarse a los distintos tipos de receptores, lo que resulta clave si se pretende hacer un discurso efectivo. Entre los resultados obtenidos por Mata en un estudio con niños de educación primaria, se destacó que los alumnos con menor capacidad de producción de textos narrativos (tanto escritos como orales) se diferencian de otros alumnos en su menor capacidad para adoptar la perspectiva de la audiencia, en una dificultad para inferir necesidades de otros, y no dominar la capacidad para analizar causas entre sucesos, es decir, entender las relaciones motivacionales entre personas y objetos (Mata, 2000).

Si se hace referencia al desarrollo de estas habilidades en el ciclo de etapas vitales, hay que considerar que ambas, tanto las narrativas como las sociales, son las que marcan la transición entre la infancia temprana y media (que en el contexto país sería referirse de la etapa pre escolar a escolar). Por una parte, el tiempo que gastan los niños con sus pares sufre un considerable aumento y, por consiguiente, también la importancia de generar relaciones adecuadas, y por otra, las habilidades narrativas aumentan, permitiéndole al niño hacer creaciones cada vez más coherentes de sus propias experiencias (Davidson, et al, 2016).

En base a lo anterior, estudios referentes al tema han argumentado que existe una importante relación entre ambos, afirmando que el desarrollo de las habilidades narrativas como por ejemplo en creaciones personales de la historia de vida, facilitaría el desarrollo de relaciones sociales en la etapa escolar, siendo especialmente importante en niños con dificultades en el establecimiento de relación con pares. Uno de estos estudios sería el que se realizó en Memphis, Tennessee, con 92 niños en un estudio longitudinal de dos años en base

a la creación de textos narrativos, donde se concluyó que la coherencia cronológica, temática, y el reporte de elementos morales en la narrativa al primer año de estudio, contribuían a una menor cantidad de relaciones desagradables en el siguiente año académico, y la identificación y reporte de motivos contribuían en el paso del segundo año a generar menores niveles de soledad y relaciones negativas (Davidson et al, 2016).

Por otro lado, en cuanto a sus componentes, existirían relaciones a nivel lingüístico, paralingüístico y pragmático entre las competencias comunicativas y sociales y la habilidad narrativa.

En cuanto al nivel lingüístico y paralingüístico, este tendría directa relación con el conocimiento contextual de la narrativa. En ambas dimensiones el foco está puesto en la capacidad de adaptar el contenido comunicativo al receptor y utilizar el conocimiento que se tiene de sus intenciones y motivaciones para lograr comprenderlas. Este tipo de habilidad sólo se lograría tras vivir muchas experiencias a lo largo de la infancia y adolescencia (Cardona & Civit, 2008), por lo que se podría hipotetizar un tipo de relación bidireccional entre ambas variables.

En cuanto al componente pragmático de la competencia social y el conocimiento de contenido de la narrativa, el foco de ambos estaría puesto en el manejo del contenido del mensaje o tema del que se está hablando. Lo que para la narrativa permite un mejor desarrollo de la historia y una mayor eficiencia en la entrega de información, para la habilidad social significa un uso eficiente de las capacidades cognitivas en la selección y mantención de tópicos o manejo de los niveles de cantidad y especificidad de los contenidos (Perez-Salas & Catalán, 2008).

## 4. Objetivos

### 4.1 Objetivo General

- Caracterizar las habilidades narrativas de estudiantes de segundo ciclo básico según sus competencias comunicativas y sociales.

### 4.2 Objetivos Específicos

- Describir las competencias comunicativas y sociales en estudiantes de quinto, sexto y séptimo año de enseñanza básica.
- Adaptar una rúbrica que permita describir las habilidades narrativas de estudiantes de segundo ciclo básico.
- Describir las habilidades narrativas de estudiantes con alto y bajo puntaje en Competencias comunicativas y sociales.

### 4.3 Preguntas directrices

- ¿Cómo se relacionan las puntuaciones de las competencias comunicativas y sociales con el desempeño en habilidades narrativas?
- ¿Cómo se describen las habilidades narrativas a partir de la visualización de un video?
- ¿Cómo son las habilidades narrativas de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica?

## **5. Método**

Esta investigación se realizó en base a un diseño mixto de tipo explicativo secuencial (Creswell, 2002; Hernandez, Fernandez & Baptista, 2006). Se seleccionó este tipo de diseño por la ventaja de realizar una primera etapa cuantitativa que permitió una selección de casos con mayor y menor nivel de competencias comunicativas y sociales, y así poder utilizar luego una descripción cualitativa de las habilidades narrativas que logró abarcar el fenómeno de una manera más consistente (Creswell, 2002).

### **5.1 Participantes**

Este estudio utilizó un muestreo secuencial para estudios mixtos (Hernández, et al., 2006) que implicó un primer muestreo de 120 alumnos de segundo ciclo de enseñanza básica entre los 8 a los 11 años de dos colegios, uno particular subvencionado con un nivel socioeconómico bajo de la comuna de San Pedro de la Costa en Concepción, y otro colegio municipal con el mismo nivel socio económico de Huepil en la comuna de Tucapel. Como criterio de inclusión se contempló todo alumno matriculado en el primer semestre del año académico 2017 en los cursos de quinto, sexto y séptimo básico. Como criterio de exclusión se consideró alumnos con un diagnóstico que tuviese relación con algún trastorno del espectro autista, por la alteración que éstos producen a nivel de interacción social o comunicación (Almonte y Montt, 2013) y que trascienden los alcances de esta investigación.

### **5.2 Instrumento**

Se aplicó el cuestionario “Escala para medir las competencias comunicativas y sociales” (ECCSO) en su segunda edición., que cuenta con 47 ítems con respuestas tipo

Likert de cuatro puntos que van desde, “1 = Casi Nunca”, “2 = A veces”, “3 = A Menudo”, “4 = Casi Siempre”. El instrumento posee cuatro sub escalas; Habilidades comunicativas (HC), Conductas Respetuosas y Pro sociales (CRP), Tolerancia y Comunicación Asertiva (TCA) y Empatía (E). La confiabilidad del instrumento se obtuvo realizando un cálculo de consistencia interna a través de alfa de Cronbach cuyo resultado fue de 0.94, mientras que su validez de constructo se llevó a cabo con un análisis factorial exploratorio del cual emergieron tres factores que explicaron el 42,9% de la varianza (Cavieres & Castillo, 2017).

En el caso de la habilidad narrativa, esta fue caracterizada en base a una rúbrica puntuada que consideró las dimensiones mencionadas en el NAP (Narrative assessment profile) (Bliss, McCabe & Miranda, 1998): Mantenimiento del problema, Secuencia de Sucesos, Elaboración de Hechos, Referencialidad, Fluidez y Cohesión. Además, se agregaron elementos macro estructurales no considerados en el NAP, que fueron extraídos del Narrative Production Test (Jones, Toscano, Botting, Marshall, Atkinson, Denmark, Herman y Morgan, 2016). Esta decisión fue fundamentada en la importancia de los elementos macro estructurales entre los componentes teóricos de la habilidad narrativa (Cardona & Civit, 2008). Este método de recolección también consideró la presentación de un estímulo visual, el que consistió en que los estudiantes tuvieron que ver 3 minutos de una serie animada, y luego se les solicitó generar una narración con la mayor cantidad de detalles posibles de lo que habían visto. Dicha narración fue video grabada y analizada posteriormente con la rúbrica. Es importante señalar que tanto la rúbrica como el proceso de análisis en base al video fueron probados a través de una entrevista cognitiva a cuatro estudiantes para analizar la correcta comprensión y aplicación de la evaluación narrativa según los lineamientos presentados por Smith-Castro y Molina (2011).

### **5.3 Procedimiento**

El procedimiento de la investigación se llevó a cabo de la siguiente manera. Primero, se contactó a los establecimientos educacionales para presentar el proyecto al director y jefe de la unidad técnico pedagógica. Una vez aceptado el proceso de investigación y firmada la autorización institucional por el director de cada colegio, se procedió a solicitar el consentimiento informado a los apoderados de los estudiantes considerados en la muestra, todos dentro de reuniones de apoderados previamente establecidas en el calendario académico de cada institución. Una vez obtenidos los consentimientos, se solicitó en horario de clases los asentimientos informados a los estudiantes para la primera etapa de la investigación, acción tras la cual se aplicó en la misma hora pedagógica el cuestionario de competencias comunicativas y sociales. Una vez analizados los datos de la etapa cuantitativa, se contactó a los estudiantes con el puntaje dentro del 10% más alto y más bajo y se les presentó el segundo asentimiento informado donde se explicaba el proceso de evaluación de la habilidad narrativa. Firmado los asentimientos, se filmó la segunda actividad donde se dejó registro de la habilidad narrativa en oficinas ajenas a la sala de clase, pero dentro de las instalaciones de cada institución, de manera individual, a cada uno de los participantes.

### **5.4 Resguardos éticos**

De acuerdo al código de ética profesional del colegio de psicólogos y sus principios básicos de Autonomía, que exige que los sujetos puedan deliberar respetando sus capacidades, reflejado en la entrega de un permiso a la institución, un asentimiento a los estudiantes y un consentimiento a los padres (todos adjuntos en el anexo 5). El principio de

justicia, apuntando siempre a que sea un beneficio para el grupo social, el principio de no maleficencia que protege a los participantes de cualquier daño que pudiera generar esta investigación, y el de confidencialidad que asegura que toda información recabada en esta investigación será sólo con fines pedagógicos y las identidades de los participantes no sean expuestas (American Psychological Association, 2010). Cabe destacar que los colegios participantes de esta investigación tendrán acceso a los resultados globales y podrán acceder a ellos a través de una copia digital que será enviada a los respectivos correos institucionales. Los apoderados de los estudiantes también podrán tener acceso a los resultados globales solicitándolos al correo electrónico del investigador.



## **6. Análisis de datos**

### **6.1 Fase cuantitativa**

Tras la aplicación de la Escala de Competencias Comunicativas y Sociales se realizó un análisis descriptivo típico que consideró la Media aritmética, mínima, máxima y distribución de los resultados. Una vez obtenidos los puntajes y en base a las normas utilizadas en el estudio original (Castillo et al, 2008) se identificó el 10% de los resultados más altos y más bajos.

### **6.2 Fase cualitativa**

Una vez identificados los casos con mayor y menor puntaje, se procedió a realizar la evaluación de las habilidades narrativas en los casos seleccionados.

Una vez aplicada la rúbrica, el nivel macro estructural se puntuó en base a la capacidad de cada estudiante de mencionar la cantidad máxima de eventos desarrollados en el video.

En el caso del nivel micro estructural, la evaluación dependió del desempeño de los estudiantes en cada una de las dimensiones correspondientes.

## 7. Resultados

### 7.1 Resultados competencias comunicativas y sociales

En primer lugar se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos de la prueba de habilidades sociales ECCSO. Los resultados del análisis para la escala total y cada sub escala se exhiben en la tabla 1.

Tabla 1

*Estadísticos descriptivos del cuestionario ECCSO*

Dimensión	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Habilidades Comunicativas	103	54.1	9.1	28	71
Tolerancia y Comunicación Asertiva	103	33.7	5.9	15	44
Conductas Respetuosas y Pro sociales	103	34.1	5.8	18	44
Empatía	103	21	4.5	9	28
Escala Total	103	143	23.1	75	184

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos y una prueba T para comparar posibles diferencias entre ambos sexos en los resultados de la prueba ECCSO. Los resultados descriptivos por sexo se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Diferencia en los estadísticos descriptivos por sexo

Dimensión	Niñas			Niños		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Habilidades Comunicativas	60	57	8.5	43	50.4	9
Tolerancia y Comunicación Asertiva	60	36	5	43	31	6.1
Conductas Respetuosas y Pro sociales	60	36	5.1	43	32	6
Empatía	60	22.4	4	43	19	5
Escala Total	60	151	20	43	131	23

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados de la prueba T, se encontraron diferencias estadísticamente significativas para todas las dimensiones, con un tamaño de efecto grande en todas las dimensiones excepto Conductas respetuosas y pro sociales, cuyo tamaño de efecto fue medio. En el caso de la dimensión habilidades comunicativas ( $t=3.64$ ;  $p < 0.001$ ,  $d = 0.81$ ), en la dimensión Tolerancia y Comunicación Asertiva ( $t = 4.99$ ;  $p < 0.001$ ,  $d = 0.92$ ), en la dimensión Conductas Respetuosas y Pro Sociales ( $t = 4.02$ ;  $p < 0.001$ ,  $d = 0.72$ ), en Empatía ( $t = 4.09$ ;  $p < 0.001$ ,  $d = 0.71$ ) y en la escala total ( $t = 4.56$ ;  $p < 0.001$ ,  $d = 0.88$ ).

## 7.2 Relación Escala de Competencias Comunicativas y Sociales – Narrativa

### 7.2.1 Análisis macro estructural de la narrativa.

En cuanto a la dimensión macro estructural de la narrativa, entendida como la capacidad de construir una representación jerárquica de los elementos más importantes de la historia, los resultados muestran que los estudiantes recuerdan, en promedio, 5.7 de los 15 episodios del video, equivalente a un 38% del total. Esto significa que poseen capacidades muy limitadas para dicho propósito. Asimismo, no se observa una diferencia entre estos resultados y la de los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en la escala de habilidades sociales, ya que en ambos casos se recuerda en la misma proporción.

Un aspecto de los resultados que aparece como excepcional en las habilidades narrativas macro estructurales se da al momento de solicitar a los entrevistados agregar información adicional a la narración no considerada en primera instancia. En este contexto el 75% de los estudiantes que pudieron hacerlo tenían un puntaje alto en competencias comunicativas y sociales mientras que solo un 17% de los estudiantes con puntaje bajo en competencias comunicativas y sociales lograron agregar elementos adicionales a la narración.

A continuación se presentan dos ejemplos de estudiantes que efectivamente lograron agregar información adicional a su relato inicial. En estos ejemplos puede apreciarse que la información complementaria se genera a partir de la pregunta del entrevistador.

*“P: ¿Algún detalle que no hayas contado?”*

*R: Que Dipper también cuando llegaron a su habitación estaba toda sucia así, el abuelo no la tenía toda limpia y había una cabra”. (Entrevistado 8, ECCSO Alto. Numero de Línea 84 a 86).*

*“P¿Dato extra?*

*R: A que el tío cuando abrió la cabaña había como un gorila en pañales” (Entrevistado 11, ECCSO Alto. Numero de línea 120 a 121).*

## **7.2.2 Análisis micro estructural de la narrativa**

En cuanto a la dimensión micro estructural, los resultados generales muestran que los estudiantes con alto puntaje en competencias comunicativas y sociales presentan mayor desarrollo de habilidades narrativas. Específicamente se observan diferencias en las habilidades de Mantenimiento del problema, Secuencia de sucesos, Elaboración de hechos, Referencialidad, Fluidez y Cohesión conjunta, con un rendimiento especialmente bajo en esta última habilidad para ambos percentiles.

A continuación, se procede a realizar un análisis comparativo por cada una de las seis sub dimensiones.

### ***7.2.2.1 Mantenimiento del problema.***

En el caso de la habilidad de mantenimiento del problema, el 100% de los estudiantes con alto nivel de competencias comunicativas y sociales se encuentran en un nivel adecuado o regular. Esto se refleja en que todos identificaron un tema central en su narración, que si bien en algunos casos resultaba un poco confuso, el tema central se señala de manera

suficiente como para dar cuenta del sentido de la historia. Por otra parte, sólo el 50% de los casos con bajo desempeño de competencias comunicativas y sociales logró identificar un tema central en la narración.

Se presentan dos ejemplos: el primero corresponde a la narración de un estudiante con alto resultado en competencias comunicativas y sociales, en el cual se identifica un tema central. El segundo ejemplo corresponde a la narración de un estudiante con bajo resultado en competencias comunicativas y sociales.

*R: “Cuando están en la casa jugando videojuegos y la mamá le quita los videojuegos, les pasa la mochila, les pone bloqueador en la nariz y los manda a Gravity Falls, y también sale un mapa donde dice al norte Gravity Falls, después sale Mabel con una astilla en la mano clavada en la cabaña de Stan y dice Dipper que siempre le saca el lado bueno a todo, y Dipper tenía una cabra en su cama, después sale Mabel que dice oooh! bien césped y se lanza, se lanza mientras que a Dipper lo estaba picoteando un pájaro aquí en la cabeza (se señala la cabeza), después salen limpiando, o sea sale la cabaña del misterio y dicen que el verdadero misterio es por qué entran ahí, después salen limpiando y Mabel intenta tocar algo y Stan le baja la mano mientras Dipper estaba barriendo con la escoba, de ahí dice cuando empezó todo sale afuera, como que se muestra afuera y dice aquí es cuando empezó todo y se pone Mabel entremedio de las caritas” (Entrevistado 3, ECCSO Alto, N° Línea de 27 a 37).*

En este caso el entrevistado comienza la narración describiendo el contexto, específicamente la causa por la que inicia la historia - que es la decisión de su madre de enviarlos de vacaciones-, tras lo que narra una serie de eventos en un orden cronológicamente

correcto, y que cierra al final de la narración diciendo “aquí es cuando comenzó todo”, dando a entender que la descripción de todos estos acontecimientos cumple un fin introductorio.

*R: “Ellos estaban ahí y después decía en una cuestión en un letrero decía gravity falls y saltaron así y después los iba persiguiendo un monstruo y después le tiraron, después le tiro un árbol y como se cruzaron ahí eee ellos después cuando llegaron a la casa lo, los papás los enviaron paraa ... pa Gravity Falls donde estaban los abuelos y después de eso el, eel, ma, Mabel y la... y Dipper fueron y empezaron aa, a jugar y y la Mabel empezó a rodar por el pasto y el Dipper le tenía un pájaro aquí (señalando su cabeza) y después el... el... el abuelo le dijo aquí está pie grande y ahí después termina la historia después todos le empiezan a sacar fotos ( Entrevistado 9, ECCSO Bajo, N° Línea 90 a 96).*

La narración del entrevistado 9 por su parte, comienza sin ninguna contextualización. Asimismo, si bien en algún momento se menciona el tema central -la decisión de los padres de enviar a los niños de vacaciones – la mención se realiza sin una conexión con el resto del relato, ni con la parte introductoria, ni con el final.

#### **7.2.2.2 Secuencia de Sucesos**

En cuanto a la habilidad de secuencia de sucesos, los resultados muestran que el 100% de los estudiantes con altas competencias comunicativas y sociales lograron un nivel adecuado o regular, pudiendo describir narraciones con eventos que en su gran mayoría presentaron un orden correcto de acuerdo a la secuencia real en el que fueron mostrados en el video. Por otra parte, solo un 66% de los estudiantes con baja competencias comunicativas y sociales generaron narraciones con un nivel de desempeño semejante, en las que la secuencia de sucesos presentó un orden apropiado.

Se presenta a continuación el ejemplo de un estudiante con alta competencias comunicativas y sociales, cuya secuencialización de los eventos se da en el mismo orden que el video original, incluyendo un flashback que se incorpora al inicio de la historia, y otro ejemplo de un estudiante con baja habilidad social, cuya descripción de eventos no presenta un orden, ni cronológico, ni lógico.

R: *“Sobre dos niños que estaban escapando de un monstruo que ya había visto que están hechos de gnomos y mmm escapaban y mmmm hicieron un corte, de nuevo corte después aparecieron en la casa donde viven en california emm y de ahí sus padres los mandan a... aaamm... a Gravity Falls, un pueblo casi abandonado con muchos misterios y mm ahí emmm viven con su tío, el tío Stan y emm él tiene comoo... transformó la cabaña en un centro turístico eee... eee... a Dipper no le gustaba mucho ese lugar porque no comprendía tales cosas” (Entrevistado 10, ECCSO Alto, N° Línea 99 a 105).*

En este caso, el entrevistado narra en orden correcto los sucesos mostrados en el video e incluso señala el corte que se realiza en cierto momento de la historia para señalar el salto temporal y el tipo de relación entre dos hechos, el escape inicial de los niños de los gnomos, y el flashback al momento en que los padres los envían de vacaciones.

R: *“De dos niños, una mujer llamada Mabel y el llamado Dipper, el... que los papas eh le dijeron que tenían... que... tomar aire libre y los llevaron a la casa del abuelo llamado... ehmm... Stan en... y... y que los seguía un gigante uhm... ah y después el abuelo le... llevó personas a la cabaña para que mostraran a un gigante y los que trabajaban ahí eran Mabel y Dipper y eso no más” (Entrevistado 6. ECCSO Bajo, N° Linea 55 a 58).*

En esta transcripción por su parte se describe los eventos de manera aislada y omitiendo el orden real en el que se presentan. Inicia la narración explicando que los padres de los chicos los mandan de vacaciones, y explica luego el episodio del gigante, que se da antes, para pasar luego a un evento en el que se incorpora el abuelo, sin contextualizar ni cerrar el evento anterior.

### ***7.2.2.3 Elaboración de hechos***

En el caso de esta habilidad, los estudiantes entrevistados con altas competencias comunicativas y sociales tuvieron en un 100% de los casos la capacidad de generar una narración que incorporaba información de los eventos de la historia, en un nivel adecuado o regular. Cabe señalar que las narraciones descritas por los estudiantes no eran suficientes para comprender la historia en su totalidad, mayoritariamente por la omisión de detalles importantes o de coherencia al presentar hechos. En el caso de estudiantes con baja competencias comunicativas y sociales, solo el 33% entregó información apropiada de los eventos que narraban, dificultando al receptor, en general, la posibilidad de hacerse una idea correcta de los eventos descritos.

A continuación se presenta, en primer lugar, el extracto de la narración de una estudiante con alto nivel de competencias comunicativas y sociales en la que se incorpora detalles de los hechos. Posteriormente extractos de un estudiante con bajas competencias comunicativas y sociales donde la incorporación de detalles no sucede.

*R: “Eee primero sale como gente acampando haciendo su barbacoa y todo, después sale Dipper y Mabel en un carrito de golf siendo perseguidos” (Entrevistado 3, ECCSO Alto, N° Línea 22).*

En este caso el entrevistado 3 agrega detalles que permiten al receptor hacerse una idea clara de los eventos que están ocurriendo. Primero, describe la escena inicial señalando qué actividad estaban realizando los personajes antes de introducir a los protagonistas, señalando también el contexto en el que los introduce “en un carrito de golf siendo perseguidos”.

*R: ” y que los seguía un gigante uhm... ah y después el abuelo le... llevó personas a la cabaña para que mostraran a un gigante” (Entrevistado 6, ECCSO Bajo, N° de línea 57 a 58).*

En la transcripción puede apreciarse que el participante no explica lo suficiente ninguno de los eventos descritos, tampoco se entiende bajo qué contexto los persigue un gigante, ni la razón por la que se menciona la cabaña, e incluso llega a describir de manera equivocada un hecho posterior, ya que en ningún momento del video se muestra un gigante dentro de la cabaña, generando aún más confusión entre el primer y último evento.

#### **7.2.2.4 Referencialidad**

En la capacidad de referencialidad, un 80% de los entrevistados con altas competencias comunicativas y sociales obtuvieron un nivel adecuado o regular en la habilidad, siendo capaces de referenciar apropiadamente a personajes, criaturas o eventos, mientras que solo un 68% de los estudiantes con bajas competencias comunicativas y sociales es capaz de generar referencias adecuadas.

A continuación se ejemplifican 2 casos de estudiantes con diferentes competencias comunicativas y sociales, pero un desempeño satisfactorio en referencialidad.

R: *“De dos niños, una mujer llamada Mabel y el llamado Dipper” (Entrevistado 6, ECCSO Bajo, N° de línea 55).*

R: *“Sobre dos niños que estaban escapando de un monstruo” (Entrevistado 10, ECCSO Alto, N° de línea 99)*

En ambos casos, e indiferentemente de su nivel de habilidad social, existe una adecuada introducción de los personajes principales, el entrevistado 6 por su parte inicia el relato contextualizando el rango etario de los protagonistas, su sexo y su nombre, mientras que el entrevistado 10 señala a los participantes genéricamente, además de la actividad por la que son introducidos en la historia.

Se describen a continuación dos casos de estudiantes: El primero con competencias comunicativas y sociales alta, y el segundo con competencias comunicativas y sociales baja. En ambos casos, el desempeño en referencialidad es deficiente.

R: *“Es que ellos estaban de vacaciones y había un letrero y de ahí sale uunnn ca, de esos camiones de golf” (Entrevistado 11, ECCSO Alto, N° de línea 112).*

R: *“Eeee que estaban... eee... que un día al... a los niños los llevaron a, donde... eee donde su tío” (Entrevistado 2, ECCSO Bajo, N° de línea 13).*

Los ejemplos descritos coinciden en omitir información importante que impide referenciar correctamente a los protagonistas. No se especifica ni su nombre, ni su género, ni información clave del contexto. A.P dice “a los niños los llevaron”, lo que genera varias dudas, ¿Qué niños? ¿Quiénes los llevaron?

### 7.2.2.5 *Fluidez*

En este apartado, el 100% de los estudiantes con altas competencia comunicativas y sociales muestra niveles adecuados o regulares de fluidez. En el caso de los estudiantes con bajo nivel de competencia comunicativa y social, existe un 67% cuyas narraciones presentan un nivel inadecuado, reflejado en constantes interrupciones o repetición de palabras. Cabe señalar que estos resultados son los más bajos de todo el análisis micro estructural.

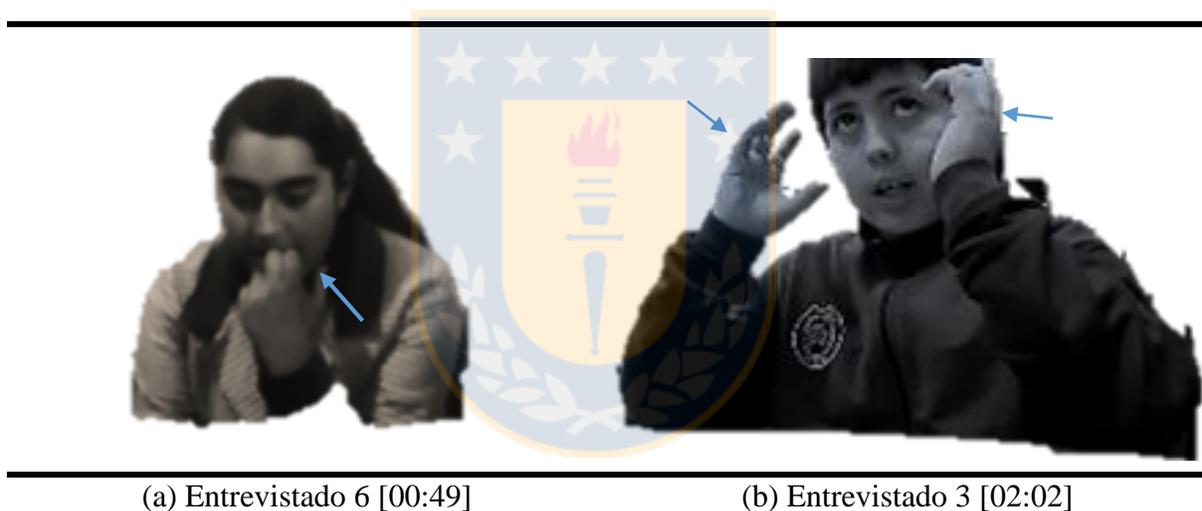
A continuación se muestran extractos de dos narraciones, una de un entrevistado con alto nivel de fluidez, y la segunda de una entrevistada con bajo nivel de fluidez.

*R: “Dipper tenía una cabra en su cama, después sale Mabel que dice oooh bien césped y se lanza, se lanza mientras que a Dipper lo estaba picoteando un pájaro aquí en la cabeza (se señala la cabeza), después salen limpiando, o sea sale la cabaña del misterio y dicen que el verdadero misterio es por qué entran ahí, después salen limpiando y Mabel intenta tocar algo y Stan le baja la mano mientras Dipper estaba barriendo con la escoba” (Entrevistado 3, ECCSO Alto, N° de línea 31 a 35).*

El extracto anterior corresponde a la única narración de todos los entrevistados con un nivel adecuado de fluidez, es decir, una narración desarrollada de manera hilada sin interrupciones o repeticiones de palabras. Interesantemente, el buen desempeño en fluidez del participante se complementa con un lenguaje corporal enriquecido, tal como se puede observar en la figura 1 (b). Según la categorización propuesta por McNeil (1992), estos gestos serían de tipo deítico e icónico. Este hallazgo encajaría con los estudios de Rauscher, Graham y Heywood (como se cita en McNeill, 2000) los que señalan que la inhibición de la gesticulación afectaría directamente la fluidez del discurso.

*“De dos niños, una mujer llamada Mabel y el llamado Dipper, el... que los papas eh le dijeron que tenían... que... tomar aire libre y los llevaron a la casa del abuelo llamado... ehmm... Stan en... y... y que los seguía un gigante uhm... ah! y después el abuelo le...”*  
(Entrevistada 6, ECCSO Bajo, N° de línea 55 a 57).

Como se puede observar, la narración se ve constantemente interrumpida con pausas. En el análisis de video se observó que el deterioro en la fluidez va acompañado con pobreza en el lenguaje corporal, como se muestra en la figura 1(a).



Que los seguía un gigante uhm...

Y se pone Mabel entremedio de las caritas

Figura 1: (a) La postura que se presenta en la imagen es la misma que la estudiante mantiene durante toda la narración, retraída, con una mano en la boca y realizando escaso contacto visual con el entrevistador. (b) Momento en que el estudiante narra un extracto de la historia y señala esa parte de su cuerpo para emular la cabeza de la protagonista como elemento central de ese episodio.

### 7.2.2.6 *Cohesión conjuntiva*

En el caso de los estudiantes con altas competencias comunicativas y sociales, un 80% de los estudiantes mostraron niveles regulares de cohesión conjunta, mientras que en los estudiantes con bajas competencias comunicativas y sociales un 48% se ubicó en un nivel similar. Cabe señalar además, que la cohesión conjunta es la única habilidad de la micro narrativa donde ningún entrevistado obtuvo un resultado satisfactorio.

A continuación se muestran dos ejemplos de extractos narrativos en donde se evidencia la pobreza en la cohesión.

R: *“Es que de primera estaba un hombre eeeh como que haciendo un asado así y después lo Dipper y Mabel... y ahí salía un árbol así como que el monstruo tiraba un árbol y eso y entonces después dijo que el abuelo tenía la cabaña del misterio...”* (Entrevistado 1, ECCSO Alto, N° de Linea 1 y 7 a 10).

En este caso, el Entrevistado número 1, que presenta un nivel de competencias comunicativas y sociales alto, narra tres eventos en un orden cronológico correcto, sin embargo no logra relacionarlos de manera adecuada, utilizando entre el primer y segundo caso una pausa alargada, y entre el segundo y tercer caso la frase “y eso”.

R: *“y después apareció un monstruo que los estaba persiguiendo y... y... que su hermana le veía lo lado positivo a todo y... ella se había clavado una astilla en la mano”* (Entrevistado 4, ECCSO Bajo, N° de Linea 43 a 44).

El entrevistado 4 por otro lado presenta tanto problemas para ordenar la historia de manera cronológica, como para conectar eventos entre sí, que en este caso son relacionados con la muletilla “y...”.

### **7.3 Diferencia según sexo**

En el análisis micro estructural no existe ninguna diferencia importante al comparar el desempeño narrativo de hombres y mujeres.

En el análisis macro estructural, si bien el resultado del desempeño en ambos sexos está por debajo de lo esperado, ya que sólo en dos casos se llega a narrar la mitad de los eventos ocurridos en el video, sí existe una leve diferencia a favor del sexo masculino que se ve reflejada en la cantidad de episodios en los que, de un total de 16, el promedio de los mencionados por mujeres es de 5,8 mientras que el de los hombres es de 6,8 episodios.

## **8. Discusión**

El objetivo de la presente investigación fue caracterizar las habilidades narrativas de estudiantes de segundo ciclo básico según sus competencias comunicativas y sociales. Para tal efecto, se realizó una evaluación de competencias comunicativas y sociales en estudiantes de quinto, sexto y séptimo básico a través del instrumento de la escala ECCSO en su segunda edición (Cavieres & Castillo, 2017). Posteriormente, este estudio analiza las habilidades narrativas del 10% de los estudiantes con más alto y bajo puntaje del ECCSO a través de una rúbrica y el análisis por video de la narración verbal de los participantes. Los resultados demuestran una relación positiva entre las competencias comunicativas y sociales y las habilidades narrativas. Específicamente, nuestro estudio muestra que un alto desempeño en habilidades sociales y comunicativas está asociado con un alto desempeño en habilidades narrativas

En cuanto a las diferencias en habilidad narrativa encontradas a favor de estudiantes con alto nivel de competencias comunicativas y sociales, éstas se explicarían por la

interdependencia que tienen ambas habilidades, idea que se construiría a partir de dos factores que se explican a continuación.

### **8.1 Interacción social, competencias comunicativas y desarrollo narrativo**

Los resultados de esta investigación muestran el rol que juega la interacción social en el desarrollo y producción de narración (Cardona & Civit, 2008). Esta idea se remonta a los estudios de Bruner y su explicación del desarrollo del lenguaje verbal. En este sentido, para adquirir la capacidad narrativa, el autor considera fundamental la interacción, ya que el lenguaje se aprende en la práctica, en otras palabras no basta con el hecho de “estar expuesto” o ser espectador del lenguaje, sino más bien utilizarlo, aprender no sólo lo que hay que contar, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias (Bruner, 1991). Para Bruner, a edades tempranas la forma más natural de comunicación sería el discurso, que cumpliría básicamente dos funciones, permitir que otros actúen en nuestro nombre (discurso pragmático) o permitir expresar nuestro pensamiento acerca del mundo (discurso matemático). Este discurso, sostiene el autor, sería en forma de narración, por lo que el objetivo principal por el que un niño desarrollaría el lenguaje y sus formas gramaticales sería el impulso de construir narraciones (1991).

La noción de que la práctica comunicativa de la narrativa es clave para su desarrollo también estaría relacionada con los bajos resultados obtenidos en una de las dimensiones de la narrativa, tanto en estudiantes con alta como con baja competencia comunicativa y social, la cohesión, que es entendida como el conjunto de palabras o frases que conectan descripciones y eventos y que contribuyen por tanto a dar coherencia a una historia. Un estudio reciente realizado en Chile demuestra que la práctica comunicativa se relega curricularmente a las asignaturas de lenguaje y comunicación, educación física y educación

artística, no así las habilidades cognitivas que poseen mayor cobertura curricular (Bellei & Morawietz, citado en Reimers & Chung, 2016). En la misma dirección, estudios chilenos hechos con anterioridad a estudiantes de enseñanza básica que evaluaron la narrativa a través de la creación de un cuento también encontraron problemas en este apartado, reflejado en la poca capacidad de utilizar conectores, ya sea por omisión o un mal empleo, con un 57% del total de niños cuyas narraciones tenían serios problemas en la unión de ideas o episodios (Sotomayor, Gomez, Jeldrez, Bedwell & Dominguez, 2014). En este sentido, en este estudio se demuestra la relación que existe entre las competencias comunicativas y la narración.

El segundo factor sería la influencia positiva que tiene la narrativa sobre las competencias comunicativas, específicamente por el fortalecimiento que produce la producción de narraciones en el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Mata, 2000). A edades tempranas, esto sería especialmente beneficioso en el desarrollo del lenguaje oral previo al alfabetismo, que nacería básicamente del ejercicio de contar y recontar historias (Strickland & Mandel, 1988). La idea de que la narrativa beneficia las competencias comunicativas a través del fortalecimiento del lenguaje tiene sus inicios, sin embargo, dos décadas antes, con los primeros trabajos de Piaget y el lenguaje egocéntrico del niño (Vigotsky, 1986), y tendría evidencia empírica en estudios recientes, que señalan que algunas de las habilidades consideradas dentro de las competencias comunicativas, tales como el lenguaje oral y la construcción de significados, serían las mismas requeridas para producir narraciones (Paris y Paris, 2003).

El lenguaje, aún en sus etapas iniciales basadas en el egocentrismo, como le llamaba Piaget, tiene según Vigotsky una inherente función comunicacional, cuyo fin sería el paso del lenguaje egocéntrico al discurso interno. Esta etapa del lenguaje, aún sin ser social,

tendría por objetivo generar un diálogo con uno mismo, que se llevaría a la práctica en formas narrativas básicas (1986). Vigotsky plantea, a través de la descripción de ejemplos tomados con actividades a pequeños de preescolar, que la narración inicial del niño se daría a la par del desarrollo de actividades en forma de descripción y análisis, que aunque pareciera complementaria sería tan relevante como la acción en sí. Para un niño, plantea el autor, hablar es tan importante como actuar, ya que acción y conversación serían parte de una única y misma función psicológica, al nivel de que si no se le permite generar comunicación al niño, sería incapaz de resolver problemas de mayor complejidad (Vigotsky, 2000).

Los resultados de la investigación también muestran diferencias significativas en competencias comunicativas y sociales entre hombres y mujeres. Dichas diferencias coinciden parcialmente con las encontradas en estudios previos que utilizaron la escala de Competencias comunicativas y sociales en su segunda versión. En este sentido, los resultados de nuestra investigación muestran diferencias significativas en todas las dimensiones, mientras que la evidencia previa demostró diferencias significativas de género sólo en dos sub dimensiones, Conductas Respetuosas y Pro sociales, y Empatía (Cavieres & Castillo, 2017). La discrepancia parcial en los resultados obtenidos en esta investigación en comparación al estudio original podría deberse a la cantidad de estudiantes que participaron en la validación de la escala de Competencias Comunicativas y Sociales, que fue un 80% mayor, y en la inclusión de niños en una edad menor a la considerada para los fines de esta investigación, hecho que se refleja en el 25% de estudiantes que pertenecían a primer ciclo de enseñanza básica y estaban por tanto fuera de la población de este estudio.

Ya sea de manera parcial o total, las diferencias de género obtenidas en cuanto a Competencias Comunicativas y Sociales son consistentes con otros estudios en los cuales las

mujeres obtienen mayores puntajes en evaluaciones de variables asociadas a las habilidades sociales como altruismo y habilidades emocionales (Hausmann, Christiansen & Randall, 2003), y empatía (Brody, Cauffman, Espelage, Mazerolle & Piquero, 2003).

En cuanto a los hallazgos pesquisados en el sub apartado de fluidez y su relación con la gesticulación del discurso, la razón por la que estos últimos benefician la fluidez narrativa se podría sostener en base a dos hipótesis disponibles en la literatura. Una de ellas es la de activación de imagen (Freedman, Ruitter 1995, citados en McNeill 2000) que explica que la utilización de gestos permite la mantención mental de una imagen. En segundo lugar aparece la hipótesis de recuperación léxica (Rauscher et al, 1996, Krauss, 1996, citado en McNeill, 2000) que explica que la utilización de gestos sirve para mantener conceptualizaciones léxicas. Según McNeill (2000), sería la combinación de ambos beneficios, es decir, tanto la mantención mental de una imagen como de las conceptualizaciones léxicas, la que ayudaría en la producción del discurso.

## **8.2 Limitaciones**

En cuanto a las limitaciones de la presente investigación se señala principalmente la dificultad en obtener una muestra mayor de participantes como se diseñó desde un comienzo. Relacionado a lo anterior, por ser una muestra no probabilística, los resultados se ven restringidos y no deben ser necesariamente generalizados. En cuanto al método, existen dos elementos que representan una limitación para el estudio. Primero, el hecho de haber utilizado un proceso cualitativo para el análisis de la habilidad narrativa, si bien se fundamenta en la riqueza del fenómeno y la intención de capturarla en su totalidad, no

permite una medición más objetiva como se lograría con un análisis cuantitativo. Segundo, la utilización de videos animados para la producción y posterior análisis de la habilidad narrativa, si bien funciona bajo este contexto por el interés que genera ese tipo de contenido en los estudiantes que componían esta muestra, puede no ser necesariamente beneficioso en personas cuyo rango etario se encuentre fuera de la enseñanza básica.

Por último, no se puede concluir hasta qué punto la deseabilidad social en la aplicación de la prueba de Competencias Comunicativas y Sociales influyó en los resultados de cada estudiante, sobre todo existiendo evidencia actual donde se ha observado que los niños son muy proclives a dar respuestas esperables desde un punto de vista social teniendo por objetivo mostrar una versión mejorada de sí mismos (Lemos, 2003).

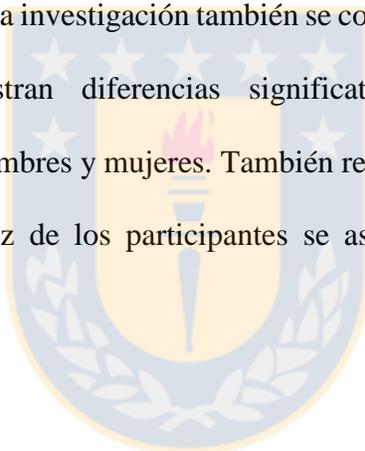
### **8.3 Futuras Investigaciones**

Finalizando, en lo referente a futuras investigaciones, hay dos recomendaciones que se orientan a distintos tipos de estudios. Por un lado, se recomienda un estudio longitudinal que permita identificar si existen cambios significativos tanto en las Competencias Comunicativas y Sociales como en la habilidad narrativa a través del tiempo. Por otro, también sería importante generar un análisis cuantitativo de la habilidad narrativa, pudiéndose desarrollar un estudio correlacional o experimental con ambas variables (Creswell, 2012). Además, se recomienda la utilización de una muestra relativamente mayor y más heterogénea con la finalidad de comparar los resultados obtenidos en las investigaciones. Por último, se hace necesario en futuras investigaciones la inclusión de una prueba que mida la deseabilidad social, esto con el fin de tener un acercamiento más exacto en la medición de las Competencias Comunicativas y Sociales de estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica.

## 8.4 Conclusiones

A partir del análisis expuesto en base a los resultados obtenidos en la presente investigación es posible concluir que existe una relación positiva entre las competencias comunicativas y sociales y las habilidades narrativas. Específicamente, se muestra que un alto desempeño en habilidades sociales y comunicativas está asociada con un alto desempeño en habilidades narrativas en todos los sub apartados de la dimensión micro estructural, entendiéndose dentro de éstas *Mantenimiento del problema, Secuencia de sucesos, Elaboración de hechos, Referencialidad, Fluidez y Cohesión conjunta*.

En segundo lugar, en esta investigación también se concluye acerca de otros hallazgos relevantes, los cuales muestran diferencias significativas entre las competencias comunicativas y sociales de hombres y mujeres. También resulta destacable el hecho de que un buen desempeño en fluidez de los participantes se asocia con un lenguaje corporal enriquecido.



## 9. Referencias

- Acosta Rodríguez, V. M., Moreno Santana, A. M., & Axpe Caballero, M. Á. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastorno específico del lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*, 20(2).
- American Psychological Association. (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/> el 9 de noviembre del 2016
- Baltra, A. (1990). Language learning through computer adventure games. *Simulation & Gaming*, 21(4), 445-452.- Bliss, L., McCabe, A. y Miranda, A. (1998). Narrative Assessment Profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of communication disorders*. (31), 347 – 363
- Bliss, L., McCabe, A. y Miranda, A. (1998). Narrative Assessment Profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of communication disorders*. (31), 347 – 363
- Broidy, L., Cauffman, E., Espelage, D., Mazerolle, P., Piquero, A. (2003). Sex differences in empathy and its relation to juvenile offending. *Violence and Victims*, 18(5). 504 – 507.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial. Madrid.
- Cardona, M., y Civit, A. (2008). Valoración dinámica de la habilidad narrativa: Aplicación de un caso de trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, (28) 4. 245 – 250.

- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The journal of early adolescence*, 23(1), 107-134.
- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. *McGraw-Hill Interamericana*, Mexico DF.
- Castillo, R., Perez-Salas, C., Bravo, C., Cancino, M., Catalán, J., Acosta, H (2008). Diseño y validación de una escala de competencia comunicativa y social para niños. *Terapia psicológica*. 26(2). 273 – 180.
- Cavieres, C., Castillo, R. (2017). *Adecuación teórica y propiedades psicométricas de una nueva versión de la escala de competencia comunicativa y social en una muestra de niños y niñas entre 8 y 15 años y la relación entre sus evaluadores, padres y alumnos* (tesis de pregrado). Universidad de Talca, Chile.
- Coloma, C. J., Maggiolo, M., & Pavez, M. M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Actualidades en psicología*, 27(115).
- Creswell, J. (2002). *Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson education: Boston.
- Davidson, A. J., Walton, M. D., Kansal, B., & Cohen, R. (2017). Narrative skills predict peer adjustment across elementary school years. *Social Development*, 26(4), 891-906.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 12, 1-11.
- Hernandez, R., Fernandez, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. *McGraw-Hill Interamericana*, Mexico DF.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in developmental disabilities*, 59, 268-282.

- Liles, B., Duffy, R., Merritt, D., Purcell, S. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of speech, language and hearing research*. 38. 415 – 425.
- Mariscal Altares, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). La evaluación del desarrollo comunicativo y lingüístico mediante la versión española de los inventarios MacArthur-Bates. *Psicothema*, 19(2).
- Martínez, M. (1997). El desarrollo de la habilidad narrativa: estudio empírico sobre la narración en niños de edad escolar. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Martínez, R. (2015). Desarrollo de las habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años. Un estudio longitudinal. Universidad nacional de Colombia. Colombia.
- Mata, S. (2000). Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos. *Enseñanza*. 18, 145 – 163.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago press.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, R. D. (2014). *The effects of story grammar on the oral narrative skills of English Language Learners with language impairments* (Doctoral dissertation), Clemson University.
- Ministerio de educación. (2016). Resultados de la evaluación internacional de las competencias de adultos PIAAC. Extraído de <http://www.mineduc.cl/2016/06/28/ministra-educacion-recibe-los-resultados-la-evaluacion-internacional-las-competencias-adultos-piaac/> el 28 de Septiembre del 2016.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76..

- Pavez, A., Rojas, P., Rojas, F., & Zambra, N. (2016). Habilidades semánticas y rendimiento académico en escolares de 2 y 4 año básico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 15, 1-12.
- Pavez, M., Coloma, J., Maggiolo, M. (2005). El discurso narrativo en niños, características evaluación y estimulación. Extraído de <http://es.slideshare.net/FranciscaRodrguez1/103348634-librocompletodiscursonarrativo> el 26 de Noviembre del 2016.
- Pavez, M., Coloma, C., Maggiolo, M., Martínez, L. Y Romero, L. (2002). *Procedimientos para evaluar discurso PREDI*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Reimets, F., Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Fondo de la Cultura Económica: Ciudad de México.
- Quiero, M. (2012). Análisis de los resultados de la prueba PISA de lectura – el caso chileno. Universidad de Chile. Chile.
- Redondo, J., Rueda, S. y Amado, C. (2013). Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas. *Revista Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), p 237.
- Reimets, F., Chung, C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Fondo de la Cultura Económica: Ciudad de México.
- Sentis, F., Nusser, C., & Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 2(20). - Sepúlveda, P. (2016). U de Harvard dice que escolares chilenos no son educados con habilidades sociales. La tercera. Extraído <http://www.latercera.com/noticia/u-harvard-dice-escolares-chilenos-no-educados-habilidades-sociales/> el 24 de diciembre de 2016.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855–863
- Smith-Castro, V., Molina, M. (2011). *Cuaderno metodológico. La entrevista cognitiva*. Universidad de Costa Rica. San José.

- Sotomayor, C., Gomez, G., Jeldrez, E. (2014). Calidad de la escritura en la educación básica. *Centro de investigación avanzada en educación*, 14. 3 – 6.
- Thibaut, C., & Rosas, R. (2007). Diseño de juegos basados en el paradigma de gramáticas artificiales para favorecer el aprendizaje implícito en niños. *Psykhe* (Santiago), 16(2), 55-68.
- Vigotsy, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 31-54.



## 10. Anexos

### 10.1 Anexo 1: Escala de Competencias Comunicativas y sociales (ECCSO II)

#### Escala de Competencia Comunicativa y Social (ECCSO-II) Formato Alumnos

##### Antecedentes de Identificación

Nombres	
Edad	
Fecha de Nacimiento	
Sexo	Femenino _____ Masculino
Curso	
Colegio	
Fecha de evaluación	

FOLIO

A continuación encontraras una serie de afirmaciones que deberás contestar según tu experiencia personal. **Debes marcar con un X** en alguna de las celdillas.

Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
------------	---------	----------	--------------

N°	Reactivo	Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi Siempre
1	Manifiesto respeto por las diferencias (de raza, religiosas, políticas y sociales) de otras personas.				
2	Me doy cuenta cuando un compañero(a) esta triste.				
3	Miro a los ojos cuando me hablan.				
4	Cuando alguien me molesta, le pido calmadamente que no lo haga.				
5	Soy capaz de adecuar mis palabras dependiendo de con quien esté hablando.				
6	Hablo respetuosamente con mis mayores.				
7	Me mantengo atento cuando otros hablan.				
8	Soy capaz de iniciar conversaciones con mis compañeros.				
9	Acepto y reconozco cuando me equivoco.				
10	Coopero con mis compañeros que no entienden alguna tarea.				
11	Cuando un compañero se equivoca, trato de entender lo que puedo haberle pasado.				

12	Hablo temas relacionados con la conversación.				
13	Si me equivoque intento corregirlo.				
14	Expreso mis ideas de forma clara.				
15	Hago comentarios o preguntas apropiadas en conversaciones grupales.				
16	Suelo respetar las reglas al interior de la sala de clases.				
17	Al ayudar a otros, espero que también me ayuden.				
18	Cuando alguien se molesta conmigo trato de comprender qué provocó tal molestia.				
19	Cuando cometo un error pido disculpas.				
20	En situaciones de debate soy capaz de respetar las diferentes opiniones.				
21	Soy capaz de iniciar conversaciones con adultos.				
22	Si se toma una decisión grupal, la acepto aunque mi decisión sea diferente.				
23	Rescato lo positivo de las críticas.				
24	Al hablar de mis sentimientos estos concuerdan con mi cuerpo y rostro.				
25	En situaciones de trabajo escolar, comparto mis materiales con mis compañeros que no tienen.				
26	Adecoo el tono de mi voz para que me entiendan mejor.				
27	Soy capaz de expresar en palabras lo que pienso y siento.				
28	Ofrezco ayuda a los demás si esperar tener algo a cambio.				
29	Me doy cuenta cómo podrían sentirse otras personas, por lo que reflejan en su rostro.				
30	Cuando veo a alguien que necesita ayuda, no dudo en dársela.				
31	Soy capaz de comprender los diferentes puntos de vista de mis compañeros.				
32	El tono de mi voz es acorde con lo que quiero comunicar.				
33	Si no me gusta algo, expreso mi descontento de manera adecuada.				
34	Ofrezco ayuda sin hacer diferencias entre una persona u otra.				
35	Cuando un compañero(a) me cuenta un problema, intento ponerme en su lugar y comprender lo que podría estar sintiendo.				
36	Planteo preguntas relacionadas con la conversación.				
37	Mis gestos coinciden con lo que quiero comunicar.				

38	Cuando recibo una mala calificación en una prueba, me interesa saber en qué me equivoqué.				
39	Puedo mejorar mi conducta si un adulto lo sugiere.				
40	Expreso con precisión mis necesidades a los demás.				
41	Cuando hablo con mis compañeros soy respetuoso(a) y cordial.				
42	Cuando hablo logro que me presten atención.				
43	Cuando no me entienden, intento explicar lo mismo con otras palabras o mediante ejemplos.				
44	Cuando trabajo en grupo asumo mis errores y acepto las sugerencias.				
45	Escucho a los otros aunque a veces no comparto su opinión.				
46	Cuando pasan a llevar mis derechos, expreso mi disgusto de forma apropiada.				
47	Utilizo adecuadamente el tono y el volumen de mi voz al contar algo.				



## 10.2 Anexo 2: Rúbrica de caracterización de las habilidades narrativas

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre:

Resultado ECCSO:

Análisis Macro-estructural

1. Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic		
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf		
Los niños se presentan		
Se cae un árbol		
Hay un Flashback		
Los padres envían de vacaciones a los niños		
Aparece una cabra en la cama del niño		
El niño destaca la actitud positiva de su hermana		
El niño se asusta		
Aparece el tío de ambos		
Presentan la cabaña del misterio		
Presentan a pie grande		
Una multitud se sorprende al ver la cabaña		
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña		
Se termina el video con una pregunta del niño		
Información extra		
Total		

Análisis Micro-estructural

Evalúa 6 dimensiones de la narrativa, cada uno con diferentes grados de logro.

Mantenimiento del tema: Grado en que la narración gira alrededor de los temas a partir de su prioridad

3 Puntos: Gira alrededor de un tema central sin presentar mayor vaguedad, tangencialidad, o ambición

2 Puntos: La narración tiene un tema central que no resulta muy claro pero es mantenido

0 Puntos: No se identifica el tema central o este es en extremo vago o tangencial

Secuencia de sucesos: Tipo de orden que da el narrador al describir los hechos

3 Puntos: eventos Describe los eventos en un orden cronológico o lógico en comparación al orden real en el que se dan los hechos a menos que el narrador lo explicita

2 Puntos: Los eventos son descritos de manera cronológica o lógica pero con algunas etapas de la narración que no siguen dicho orden

1 Punto: No existe un orden de ningún tipo en la narración.

Elaboración de hechos: Esta dimensión tiene relación con darle sentido al relato en base a tres aspectos, la entrega de información suficiente para otorgar sentido, la entrega de detalles que ayuden a darle coherencia al texto y por último la consideración de detalles narrativos básicos, véase aquí la descripción, acción y evaluación.

3 Punto: El relato tiene un sentido que considera los tres aspectos de la dimensión

2 Puntos: El relato tiene un sentido que considera solo algunos de los aspectos de la dimensión

1 Punto: El relato no considera los aspectos centrales de la dimensión

Referencialidad: La identificación de individuos, criaturas y eventos

3 Puntos: Hay una adecuada referencialidad de los elementos de la narración

2 Puntos: Algunos pero no todos los elementos están correctamente referenciados

1: La narración carece de referencialidad

Fluidez: Relacionada con la capacidad de generar discurso de manera hilada sin interrumpir la narración o repetir palabras.

3 Puntos: Hay un hilo constante en el desarrollo del discurso que no se ve interrumpido de manera innecesaria

2: Hay un hilo en la narración pero se ve interrumpido ocasionalmente

1: No hay una fluidez real en la narración producto de constantes interrupciones o repetición de palabras

Cohesión conjunta: Considera las palabras o frases que conectan descripciones y eventos que contribuyen a dar coherencia

3 Puntos: La conexión realizada entre las descripciones y eventos permite dar una coherencia completa al texto

Puntos: Si bien existe coherencia no hay una conexión total entre todas las descripciones o eventos

1 Punto: No existen conexiones suficientes entre los elementos del texto para darle coherencia

A partir de las dimensiones anteriormente señaladas se podría generar un perfil de las habilidades narrativas del niño considerando una escala de puntajes que va desde 1 a 18 puntos.

**Total: 18 puntos**

A partir de la rúbrica se podrá generar un perfil de las habilidades narrativas que tendrá una evaluación en escala de 1 a los 33 puntos.

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema		
Secuencia de sucesos		
Elaboración de hechos		
Referencialidad		
Fluidez		
Cohesión Conjunta		
Total		



### 10.3 Anexo 3: Transcripciones de la narrativa

1 1.- ENTREVISTADO 1

2 ECCSO Alto

3 *Es que de primera estaba un hombre eehh como que haciendo un asado así y después lo*  
4 *Dipper y Mabel saltaronnn ennnnn en uuunnn en un auto en unn... ay no sé cómo se llama eso y*  
5 *rompieron un letrero que decía gravity falls y después decía que todo comenzó cuando sus papas*  
6 *los, los enviaron a un pueblo perdido que se llamaba Gravity Galls Oregon yyyy después decía se*  
7 *estarán preguntando que hacemos nosotros escapando deel... de un monstruo y ahí salía un árbol*  
8 *así como que el monstruo tiraba un árbol y eso y entonces después dijo que el abuelo tenía la cabaña*  
9 *del misterio y que el Dipper dijo que ni siquiera sabía que estaban haciendo ahí, porque la cabaña*  
10 *del misterio era como de mentira porque su abuelo inventaba cosas*

11 2.- ENTREVISTADO 2

12 ECCSO Bajo

13 *Eeee que estaban... eee... que un día al... a los niños los llevaron a, donde... eee donde su tío*  
14 *creo a pasar las vacaciones, estaban viviendo... empezaron a vivir en la cabaña del misterio en la*  
15 *que... es que el tío de ellos ponía como puras cosas como... como... como interesantes que todos iban*  
16 *a ver ahí y se decía que el verdadero misterio era porque la gente iba y... y... (Suspiro)... ee... pero*  
17 *mmmm... pero antes de todo eso estaban escapando de una criatura gigante estaban en un en un*  
18 *carro de golf ee y eso, y como que después cuando estaba terminando como que no se terminó todo*  
19 *y estaba diciendo una palabra y ahí terminó, pero ellos tenían que como que limpiar y todo.*

20 3.- ENTREVISTADO 3

21 ECCSO Alto

22 *Eee primero sale como gente acampando haciendo su barbacoa y todo, después sale Dipper y*  
23 *Mabel en un carrito de golf siendo perseguido por los... rompiendo un cartel y después sale, salen*  
24 *de entremedio del bosque unos... como un gnomo gigante ese monstruo raro y los sale*  
25 *persiguiendo y les tira un tronco, no y después dice y después muestran a Mabel que está a punto*  
26 *de vomitar y siguen hasta que cae un tronco y le bloquea el camino y ahí empieza la intro, el*  
27 *principio, dicen rebobinemos salen cuando están en la casa jugando videojuegos y la mama le*  
28 *quita los videojuegos, les pasa la mochila les pone bloqueador en la nariz y los manda a Gravity*  
29 *Falls y también sale un mapa donde dice al norte graviy falls, después sale Mabel con una astilla en*  
30 *la mano clavada en la cabaña de Stan y dice Dipper que siempre le saca el lado bueno a todo y*  
31 *Dipper tenía una cabra en su cama, después sale Mabel que dice oohh bien césped y se lanza, se*  
32 *lanza mientras que a Dipper lo estaba picoteando un pájaro aquí en la cabeza (se señala la*  
33 *cabeza), después salen limpiando, osea sale la cabaña del misterio y dicen que el verdadero*  
34 *misterio es por que entran ahí, después salen limpiando y Mabel intenta tocar algo y Stan le baja la*  
35 *mano mientras Dipper estaba barriendo con la escoba, de ahí dice cuando empezó todo sale afuera*  
36 *como que se muestra afuera y dice aquí es cuando empezó todo y se pone Mabel entremedio de*  
37 *las caritas*

38 4.- ENTREVISTADO 4

39 ECCSO Bajo

40 *Que los padres de Dipper y Mabel los habían mandado a vacaciones en el bosque, en la casa*  
41 *del bosque de su tío, y... y después apareció un monstruo que los estaba persiguiendo y... y... que su*  
42 *hermana le veía lo lado positivo a todo y... ella se había clavado una astilla en la mano y había una*  
43 *cabra en la cama de Dipper y luego apareció el tío Stan que tenía... una... como una... así como una*  
44 *casa donde... donde tenían, podían visitar y ella no sabía porque la visitaban y ee... ellos dijeron que*  
45 *no sabían ee que ellos tenían que trabajar ahí y... eso no mas*

46 5.- ENTREVISTADO 5

47 ECCSO Bajo

48 *Que... que al principio iban en un carrito de golf, saltaron yyy... llegaron... que sus papas los*  
49 *habían mandado donde su tío abuelo Stan y... para quedarse todo el verano. Emmm... ee que a*  
50 *Mabel no le costó nada acostumbrarse al lugar y a Dipper eee... le costó mucho. Después su tío Stan*  
51 *los obligo a trabajar en la cabaña del misterio que lo ocupó para traer turistas y ellos no podían*  
52 *hacer nada ahí y... y eso.*

53 6.- ENTREVISTADO 6

54 ECCSO Bajo

55 *De dos niños, una mujer llamada Mabel y el llamado Dipper, el... que los papas eh le dijeron*  
56 *que tenían... que... tomar aire libre y los llevaron a la casa del abuelo llamado... ehmm... Stan en...*  
57 *y... y que los seguía un gigante uhm... ah y después el abuelo le... llevó personas a la cabaña para*  
58 *que mostraran a un gigante y los que trabajaban ahí eran Mabel y Dipper y eso no mas*

59 7.- ENTREVISTADO 7

60 ECCSO Bajo

61 *Sería un verano algo así, de un señor que estaba cocinando y unos niñitos corriendo y Dipper*  
62 *venía en un carrito de golf y saltaron donde había un letrero y lo rompieron y venían arrancando de*  
63 *un, de un, una criatura y tiro un árbol y se tropezaron y ahí quedo en pausa. Después de eso empezó*  
64 *la empezada y después empezó a relatar todo y eee yy sus padres los mandaron a un gravity falls a*  
65 *un pueblo lejano escondido a la cabaña de su tío que lo convirtió en la cabaña del misterio y ahí llego*  
66 *yy ahí una cabra estaba encima de su cama... y lo asusta el... tío y después ta va a terminar la*  
67 *historia... y el no se podía acostumbrar a ese lugar antes y Mabel se acostumbró al tiro*

68

69 *¿Algún detalle extra que no hayas contado?*

70 *Mmmm... que los hacían barrer, trabajar en la cabaña del misterio, los hacían trabajar en la*  
71 *cabaña del misterio y no los dejaban tocar las cosas y el tío Stan los asusto, a Dipper*

72

73

74

75 8.- ENTREVISTADO 8

76 ECCSO Alto

77 *De que había unos chicos que estaban jugando con... ellos dos y de repente sus papas lo*  
78 *mandaron con su tío a Gravity Falls, una ciudad, yyy que él tenía una cabaña, yy se llamaba gravity*  
79 *falls y ahí estaba su abuelo, o sea su tío, yy los mandaba a trabajar yyy la cabaña del misterio yy el*  
80 *misterio era en realidad porque los clientes venían si todo era como muy falso, el cómo que él lo*  
81 *inventaba, yyy ellos tenían que limpiar, los mandaba a limpiar el tío, y no tenían que tocar nada, y*  
82 *Mabel cuando llego también tenía puras cuestiones de los chicos y se clavaron astillas en su pie y*  
83 *también quee... eee eso.*

84

85 *¿Algún detalle que no hayas contado?*

86 *Que Dipper también cuando llegaron a su habitación estaba toda sucia así, el abuelo no la*  
87 *tenía toda limpia y había una cabra.*

88

89 9.- ENTREVISTADO 9

90 ECCSO Bajo

91 *Ellos estaban ahí y después decía en una cuestión en un letrero decía gravity falls y saltaron*  
92 *así y después los iba persiguiendo un monstruo y después le tiraron, después le tiro un árbol y como*  
93 *se cruzaron ahí eee ellos después cuando llegaron a la casa lo, los papas los enviaron paraa... pa*  
94 *Gravity Falls donde estaban los abuelos y después de eso el, eel, ma, Mabel y la... y Dipper fueron y*  
95 *empezaron aa, a jugar y y la Mabel empezó a rodar por el pasto y el Dipper le tenía un pájaro aquí*  
96 *(señalando su cabeza) y después el... el... el abuelo le dijo aquí esta pie grande y ahí después termina*  
97 *la historia después todos le empiezan a sacar fotos*

98 10.- ENTREVISTADO 10

99 ECCSO Alto

100 *Sobre dos niños que estaban escapando de un monstruo que ya había visto que están hechos*  
101 *de gnomos y mmm escapaban y mmmm hicieron un corte, de nuevo corte después aparecieron en*  
102 *la casa donde viven en california emm y de ahí sus padres los mandan a... aaamm... a Gravity Falls,*  
103 *un pueblo casi abandonado con muchos misterios y mm ahí emmm viven con su tío, el tío Stan y*  
104 *emm el tiene comoo... transformo la cabaña en un centro turístico eee... eee... a Dipper no le gustaba*  
105 *mucho ese lugar porque no comprendía tales cosas y a Mabel si, y... y demás cosas que no me*  
106 *acuerdo*

107

108 *¿Algún detalle extra que no hayas contado?*

109 *Si al principio sobre el verano que eso no se lo dije bien, sobre la familia compartiendo y no*  
110 *sé.*

111 11.- ENTREVISTADO 11

112 ECCSO Alto

113 *Es que ellos estaban de vacaciones y había un letrero y de ahí sale unnnn ca, de esos*  
114 *camiones de golf y ahí va Dipper y Mabel ya emm, y ellos iban corriendo y de pronto vi como unas*  
115 *manos azules que lo querían atrapar y después el de las manos azules saca un árbol y se lo iba a tirar*  
116 *y ellos alcanzaron y justo quedo la mitad el árbol, el árbol que cayo, y ellos doblaron y después sus*  
117 *padres dijeron que necesitaban como un rato al aire libre y los mandaron al norte en una co... adonde*  
118 *su abuelo tío de, a la casa del misterio en la cabaña de... Gravity Falls y Dipper no estaba bien*  
119 *acostumbrado y Mabel un poco s... Mabel estaba un poco acostumbrada yyy el tío Stan había*  
120 *creado la cabaña del misterio que Dipper y Mabel trabajaban ahí*

121 *¿Dato extra?*

122 *A que el tío cuando abrió la cabaña había como un gorila en pañales*

123 12.- ENTREVISTADO 12

124 ECCSO Alto

125 *De... como empieza todo... que... la historia se cuenta en el lugar perdido... huyendo de un monstruo...*  
126 *(Silencio).*



## 10.4 Anexo 4: Análisis cualitativo de la narrativa

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 1

Resultado ECCSO: Alto

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	1	00:04
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:13
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	1	00:58
Hay un Flashback	1	00:33
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:40
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	1	1:18
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	0	
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	6	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Existe un tema central, pero se omite demasiada información, lo que genera vaguedad en el contenido</b>
Secuencia de sucesos	2	<b>Hay un orden correcto de los eventos de la historia, con la inclusión del Flashback. 00:31 “Y después decía que todo comenzó cuando sus papas los enviaron a un pueblo...” Pero enseguida</b>

		<b>relata un evento que había sucedido antes.</b> 00:54 “Y después decía se estarán preguntando que hacemos nosotros dos aquí escapando de un monstruo”
Elaboración de hechos	3	<b>Contextualiza correctamente los eventos.</b> 00:03 “ De primera estaba un hombre haciendo un asado...” 00:30 “Todo comenzó cuando...”
Referencialidad	2	<b>Hay una presentación apropiada de los personajes principales desde las escenas iniciales.</b> 00:11 “Y después Dipper y Mabel” . Sin embargo presenta equivocadamente al tercer personaje. 01:24 “...Porque su abuelo inventaba cosas” <b>(omite el nombre y en realidad es su tío)</b>
Fluidez	2	00:08 “Y emmmmm” 00:43 “yyyyy...” 01:22 “porque ee... eee..”
Cohesión Conjunta	1	<b>Existen conectores que permiten orientar el desarrollo de la historia</b> 00:11 “Y después”, <b>Pero se omiten eventos importantes que dejan un vacío en la narración.</b>
Total	12 Puntos	

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado2

Resultado ECCSO: Bajo

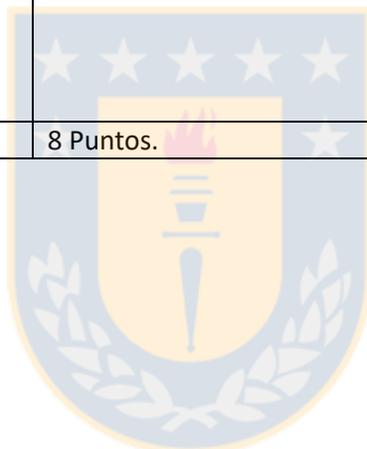
Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	1:40
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:23
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	1	00:32
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	2:41
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	4	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	1	<b>No hay un tema central en el relato, solo una descripción de hechos aislados.</b>
Secuencia de sucesos	2	<b>No sigue un orden cronológico.</b> 1:40 “Pero antes de todo eso ellos estaban escapando de una criatura gigante”
Elaboración de hechos	1	<b>No existe contextualización de los hechos. No hay detalles de los episodios en la narración.</b>

Referencialidad	1	<b>No hay una presentación de los personajes de la historia.</b> 00:18 “Eee que un día a los niñitos los llevaron...”
Fluidez	1	<b>La narración se ve continuamente interrumpida por silencios y palabras innecesarias.</b> 00:11 “Eeee... quee... estabaan...” 01:21 “Y... pero...”
Cohesión Conjunta	2	<b>Hay conectores básicos que permiten entender la secuencialidad de los eventos pero son mal utilizados.</b> 01:36: “Pero antes de todo eso” 01:58 “ Como que después”
Total	8 Puntos.	



### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 3

Resultado ECCSO: Alto

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	1	00:12
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:15
Los niños se presentan	1	00:15
Se cae un árbol	1	00:35
Hay un Flashback	1	00:51
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:57
Aparece una cabra en la cama del niño	1	1:24
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	1	1:22
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	1	1:44
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	1:54
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
<b>Total</b>	<b>10</b>	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	3	<b>El relato se desarrolla a través del tema central en el que se entiende la causalidad de sucesos</b> 00:56 “Están en la casa jugando videojuegos, la mama le quita los videojuegos les pasa la mochila y los manda...”
Secuencia de sucesos	3	<b>Se relata la historia en orden cronológico y se incluye el quiebre que hace el flashback.</b>

		00:50 “Después de hacer la intro dice rebobinemos y salen en la casa...”
Elaboración de hechos	3	<b>Hay una contextualización adecuada de los episodios. Se agrega información constantemente para complementar el desarrollo de las escenas</b> 00:57 “Cuando estaban en la casa jugando con videojuegos” 1:06 “También sale un mapa que dice...”
Referencialidad	3	<b>Desde un comienzo identifica a los personajes principales y posteriormente al tercer personaje.</b> 00:11 “Después sale Dipper y Mabel siendo perseguidos”
Fluidez	3	<b>Hay un ritmo en el relato que se mantiene durante toda la historia.</b>
Cohesión Conjunta	2	<b>Existe conexión entre todos los eventos, pero hay un uso excesivo del “y después”.</b> 00:13 “ haciendo su barbacoa y todo y después sale...” 00:19 “Y después sale de entremedio del bosque...” 00:30 “Y después muestran a...”
Total	17	

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 4

Resultado ECCSO: Bajo

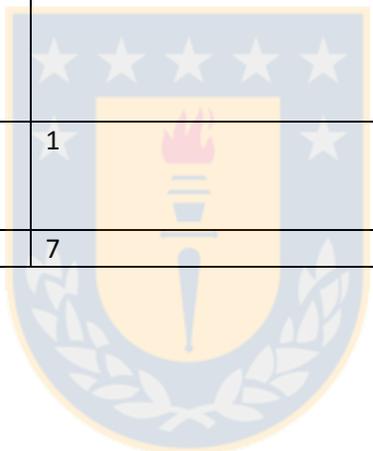
Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	0	
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:08
Aparece una cabra en la cama del niño	1	00:37
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	1	00:31
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	1	00:40
Presentan la cabaña del misterio	1	00:55
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	00:58
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	6	

Análisis Macro-estructural

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	1	<b>Después de explicar el primer episodio, el tema central se pierde por la desvinculación con el resto del relato.</b>
Secuencia de sucesos	1	<b>No hay un orden cronológico del relato</b> 00:08 "Los papás los mandan a la casa de su tío" 00:16 "Y después hay un monstruo que los estaba persiguiendo"

Elaboración de hechos	1	<b>No hay informacion suficiente para entender la mayoría de los elementos que presenta en la narracion</b>
Referencialidad	2	<b>Hay una correcta identificacion de dos de los personajes.</b> 00:04 “Los padres de Dipper y Mabel”
Fluidez	1	<b>Se pierde el ritmo en varias partes del relato por repeticion de palabras. Los episodios se separan entre ellos por pausas y silencios.</b> 00:41 “Que tenia una... como una... una casa donde tenian... donde podian visitar”
Cohesión Conjunta	1	<b>No hay conexión entre los episodios narrados</b>
Total	7	



Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 5

Resultado ECCSO: Bajo

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:11
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:20
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	1	00:42
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	0	
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	01:10
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	4	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	1	<b>No se explica el tema central ni la razón por la que se está contando la historia.</b>
Secuencia de sucesos	1	<b>Omite episodios, omite el flashback</b> 00:12 “Iban en un carrito de golf, saltaron y llegaron que sus papas los habían mandado donde su tío...”
Elaboración de hechos	1	<b>No entrega la información suficiente para entender las escenas, no hay causalidad en los eventos</b> 00:43 “A Mabel no le costó nada acostumbrarse al

		lugar” (¿Qué lugar? ¿Por qué no le costó?)
Referencialidad	1	<b>No hay presentación de personajes principales, ni contextualización de los episodios.</b>
Fluidez	1	<b>Relato lento, con pausas excesivas y largas que no le dan fluidez a la narración.</b>
Cohesión Conjunta	1	<b>No hay conexión entre la mayoría de los episodios narrados</b>
Total	6	



Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 6

Resultado ECCSO: Bajo

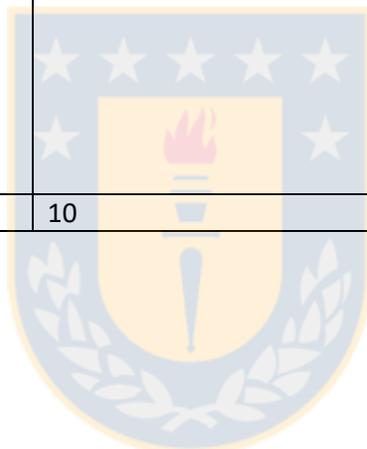
Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	0	
Los niños se presentan	1	00:13
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:23
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	0	
Presentan a pie grande	1	1:25
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	1	1:27
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	1:30
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	5	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Si bien existe un tema a través del cual relaciona los eventos (La llegada de los chicos a Gravity falls), el poco detalle de los episodios y la falta de orden dificulta su identificación.</b>
Secuencia de sucesos	2	<b>No hay un orden cronológico en el orden de los sucesos</b> 00:50 “Y que los seguía un gigante”
Elaboración de hechos	1	<b>No hay una contextualización adecuada de las escenas,</b>

		<b>cambia bruscamente de tema perdiéndole el sentido al relato</b>
Referencialidad	3	<b>Presenta correctamente a los personajes principales</b> 00:13 “una niña llamada Mabel y un niño llamado Dipper” 00:35 “Los llevan a la casa del abuelo llamado Stan”
Fluidez	1	<b>Hay largos silencios innecesarios en la narración</b> 00:40 Diez segundos 00:54 Veinticinco segundos
Cohesión Conjunta	1	<b>Los conectores utilizados no permiten entender la relación entre los sucesos que va describiendo</b> 00:36 “abuelo llamado Stan... .. Y que los seguía un gigante”.
Total	10	



Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 7

Resultado ECCSO: Bajo

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	1	00:11
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:15
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	1	00:24
Hay un Flashback	1	00:34
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:36
Aparece una cabra en la cama del niño	1	00:52
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	1	1:00
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	1	00:44
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	1:48
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	9	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Si bien la mayoría de las escenas se desprenden de la temática principal, al final narra sucesos cuya conexión con el tema no son explicados</b> 0 “ Y el no se podía acostumbrar y Mabel se acostumbró al tiro”
Secuencia de sucesos	2	<b>Relata cronológicamente la mayoría de los hechos, e incluye el Flashback aunque lo describe de manera difusa</b> 00:34 “Después de eso empezó la empezada”

Elaboración de hechos	2	<p><b>Explica la mayoría de las escenas pero no con la profundidad suficiente para saber como se desarrollan</b></p> <p>00:52 “Llegó y había una cabra encima de su cama” (no señala ninguna consecuencia de este evento)</p> <p>01:18 “Y el no se podía acostumbrar a ese lugar y Mabel se acostumbro al tiro” (¿Por qué Mabel si?)</p>
Referencialidad	2	<p><b>Presenta solo a algunos personajes de la historia</b></p> <p>00:13 “venían unos niñitos corriendo y Dipper...” (No explica que Mabel también estaba ahí)</p>
Fluidez	2	<p><b>Hay una buena descripción y ritmo de las escenas, no hay repetición de palabras, pero si genera pausas entre eventos que entorpecen la fluidez</b></p>
Cohesión Conjunta	2	<p><b>Hay presencia de conectores básicos como “Y” o “Después” que permiten darle coherencia al desarrollo de eventos.</b></p>
Total	12	

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 8

Resultado ECCSO:

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	0	
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:11
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	1	00:26
Presentan la cabaña del misterio	1	00:19
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	00:44
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	1	1:24
<b>Total</b>	<b>5 Puntos</b>	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Existe un tema central pero se ve difumina por la inclusión de detalles en el orden incorrecto.</b> 00:52 “Y Mabel cuando llegó también tenía puras cuestiones de unos chicos” <b>(Ultimo comentario de la narración)</b>
Secuencia de sucesos	2	00:00 “Había unos chicos que estaban jugando con ellos dos y de repente sus papas los mandaron con su tío a gravity falls” <b>(inicia desde el Flashback omitiendo el episodio anterior)</b>
Elaboración de hechos	2	<b>Hay descripción detallada de algunos eventos</b> 00:32 “los mandaba a trabajar a la cabaña del misterio y el misterio era en realidad porque los clientes venían si todo era como muy falso” <b>Sin embargo deja</b>

		<b>implícita información importante (Nombre de personajes, contextualización de los eventos).</b>
Referencialidad	1	<b>No hay una presentación y caracterización adecuada de ninguno de los tres personajes de la historia.</b>
Fluidez	2	<b>Silencios en medio de las frases 00:08 “que estaban jugando con... ellos dos” 00:59 “Eemm.. también...”</b>
Cohesión Conjunta	2	<b>Hay conexión entre los eventos pero se utiliza de sobre manera el conector “y”, lo que no permite darle orientación temporal al relato (eventos desordenados)</b>
<b>Total</b>	<b>11 Puntos</b>	



### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 9

Resultado ECCSO: Bajo

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:10
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	1	00:22
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:30
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	1	00:53
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	0	
Presentan a pie grande	1	1:06
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	1	1:10
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	0	
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	6	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Se entiende el hilo conductor de la narración, aunque se describen escenas sin explicar su propósito o conexión con dicho hilo.</b> 00:48 "Después fueron a jugar..."
Secuencia de sucesos	2	<b>No considera el Flashback</b> 00:30 "Y después cuando llegaron a la casa los papás..."
Elaboración de hechos	2	<b>No hay suficiente información para entender la mayoría de los episodios</b>

		00:52 “La Mabel empezó a rodar por el pasto” (No explica el contexto)
Referencialidad	1	<b>No identifica correctamente los personajes o elementos a los que se refiere</b> 00:08 “Y ellos estaban ahí” 00:12 “Y después decía en una cuestión...”
Fluidez	2	<b>Existe un buen ritmo del relato, sin embargo hay repetición de palabras constante</b> 00:12 “En una cuestión en un letrero” 00:18 “Y después los iba persiguiendo un... un...” 00:22 “Después le tiraron, después le tiro” 00:29 “Los... los papás”
Cohesión Conjunta	2	<b>Hay conectores que permiten establecer relación entre eventos, pero son básicos y repetitivos (“y” y “después”)</b>
Total	11	

Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 10

Resultado ECCSO: Alto

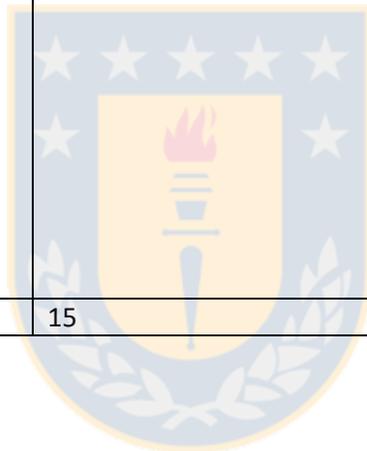
Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	1	1:48
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:16
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	1	00:30
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:38
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	1	00:55
Presentan la cabaña del misterio	1	01:03
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	0	
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	6	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	3	<b>Existe un tema central del que va desprendiendo información de manera adecuada</b>
Secuencia de sucesos	3	<b>Los sucesos están explicados en un orden cronológico, considera el Flash back y cuando vuelve a un episodio anterior lo detalla</b> 00:29 “Escapaban y hicieron un corte” (Refiriéndose al Flashback)
Elaboración de hechos	2	<b>Entrega información detallada de algunos episodios</b>

		00:18 “Estan escapando de un monstruo que yo ya vi que estaba hecho de gnomos” 00:51 “Llegan a Gravity Falls, un pueblo abandonado con muchos misterios”.
Referencialidad	3	Presenta de manera correcta a todos los personajes de la historia
Fluidez	2	<b>Hay algunos silencios y repeticion de palabras</b> 01:05 “Y... Y” 01:19 “y... y mas cosas”
Cohesión Conjunta	2	<b>Explica la conexión entre escenas para no perderse el sentido al relato</b> 00:35 “Hicieron un corte y despues aparecieron en la casa donde...” <b>Sin embargo abusa del uso de algunos conectores como “y” en momentos donde habrian otros mas adecuandos</b>
Total	15	



Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevistado 11

Resultado ECCSO: Alto

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:12
Los niños se presentan	1	00:13
Cae un árbol	1	00:27
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	1	00:41
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	1	1:08
El niño se asusta	1	1:00
Aparece el tío de ambos	1	00:47
Presentan la cabaña del misterio	1	1:18
Presentan a pie grande	1	1:42
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	1	1:21
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	9	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	2	<b>Explica los episodios de manera tal que se entiende como es que se desarrollan los eventos, permitiendo la comprensión del tema central</b> 00:38 "Sus padres dijeron que necesitaban aire libre y los mandaron al norte"
Secuencia de sucesos	2	<b>No considera el Flashback.</b> 00:41 "Y después sus padres los mandaron..." <b>Pero el resto de la secuencia se da en el orden correcto.</b>

Elaboración de hechos	2	<b>La información es suficiente para darle sentido a varios de los episodios.</b> Explica la razón por la que se van de vacaciones (00:38), Explica el origen de la cabaña del misterio 1:56 “Y el tío Stan había creado la cabaña... tenían que trabajar ahí”
Referencialidad	2	<b>No hay una adecuada identificación de los personajes.</b> 00:05 “Ellos estaban de vacaciones...” <b>Aunque posteriormente los nombra de manera correcta</b>
Fluidez	2	Hay pausas innecesarias 00:51: “del misterio... a gravity falls 00:58 “Emmm...”
Cohesión Conjunta	2	<b>Hay conectores que permiten la comprensión de las escenas y sus desenlaces</b> 00:21 “Y de pronto...” 00:30 “Y justo...”
Total	12	

### Rúbrica de evaluación narrativa

Nombre: Entrevsitado 12

Resultado ECCSO: Alto

Análisis Macro-estructural

Episodios	Puntaje	Min.
Una familia de picnic	0	
Dos niños atraviesan un letrero en un carro de golf	1	00:52
Los niños se presentan	0	
Se cae un árbol	0	
Hay un Flashback	0	
Los padres envían de vacaciones a los niños	0	
Aparece una cabra en la cama del niño	0	
El niño destaca la actitud positiva de su hermana	0	
El niño se asusta	0	
Aparece el tío de ambos	0	
Presentan la cabaña del misterio	0	
Presentan a pie grande	0	
Una multitud se sorprende al ver la cabaña	0	
El niño cuenta que tendrán que trabajar en la cabaña	0	
Se termina el video con una pregunta del niño	0	
Información extra	0	
Total	1	

Análisis Micro-estructural

Dimensión	Puntaje	Ejemplo
Mantenimiento del tema	1	<b>El episodio narrado no es suficiente para entender el tema central</b>
Secuencia de sucesos	1	<b>No hay secuencialidad, la contextualización de la historia es ambigua</b> 00:25 “La historia se cuenta en un lugar perdido”
Elaboración de hechos	1	<b>No existe descripción y detalles de los episodios</b>
Referencialidad	1	<b>No se describen personajes</b>
Fluidez	1	<b>El relato tiene un ritmo lento, no hay continuidad en la narración</b>

Cohesión Conjunta	1	No hay conexiones entre episodios (solo describe uno)
Total	6	



## 10.5 Anexo 5: Consentimientos y asentimientos informados



### Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales

Magister en Psicología

Tesis Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en Estudiantes de Educación Básica

Investigador responsable: Cristóbal Castro C,  
Profesora guía: Himmler Olivares. – Universidad de Concepción

#### Autorización Institucional

#### Aplicación de cuestionario y rubrica a estudiantes del Colegio

Yo \_\_\_\_\_ en mi calidad de \_\_\_\_\_ (cargo institucional) **autorizo** al Psicólogo Cristóbal Castro para que **realice la aplicación de un cuestionario de habilidades sociales** a estudiantes **de quinto y sexto año de enseñanza básica** de este establecimiento con el fin de identificar los estudiantes con alto y bajo desempeño en competencias sociales entendidas como las necesarias para interactuar bajo contextos interpersonales. Asimismo, autorizo la aplicación de una evaluación orientada a **sus habilidades narrativas**, las que se entienden como las capacidades de los estudiantes para generar discursos coherentes que facilitan la buena comunicación. Finalmente, autorizo también una **evaluación de teoría de la mente**, entendida como la capacidad para atribuir pensamientos e intenciones a otras personas.

La información será utilizada en el marco de la elaboración de una investigación de post grado guiada por el profesor Himmler Olivares, correo electrónico [hiolivares@udec.cl](mailto:hiolivares@udec.cl). El investigador responsable del proyecto se compromete a exponer los resultados ante personal del colegio.

Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_



# Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales  
Magister en Psicología

Tesis Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en Estudiantes de Educación Básica.

Investigador responsable: Cristóbal Castro C,  
Profesora guía: Himmblar Olivares. – Universidad de Concepción

## Asentimiento informado para alumnos de 5° y 6° año de educación básica del colegio Fase 1

Estimado estudiante:

Como parte de una investigación que está realizando actualmente el Psicólogo Cristóbal Castro, se solicita tu colaboración para contestar el cuestionario que encontraras a continuación

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar tus habilidades sociales, que son las que te permiten interactuar con las personas a tu alrededor.

Esta prueba durará 30 minutos aproximadamente y será realizada dentro de la sala de clases

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribas tu nombre debajo.

Sí quiero participar

Nombre: \_\_\_\_\_





# Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales  
Magister en Psicología

Tesis Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en Estudiantes de Educación Básica

Investigador responsable: Cristóbal Castro C,  
Profesora guía: Himmblar Olivares. – Universidad de Concepción

## Asentimiento informado para alumnos de 5°, 6° y 7° año de educación básica

Estimado estudiante:

Como parte de la segunda etapa en la investigación que está realizando el psicólogo Cristóbal Castro dentro de tu colegio, se te propone observar un extracto de un episodio de la serie "Gravity Falls" tras lo que se te pedirá que cuentes lo que observaste.

La actividad tendrá en total una duración aproximada de 30 minutos y será realizada en la oficina de convivencia durante la jornada escolar. Esta será filmada y observada exclusivamente por quien conforme el proceso de su evaluación.



Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (✓) en el cuadrado de abajo que dice "Sí quiero participar" y escribe tu nombre y firma.

Sí quiero participar

Nombre: \_\_\_\_\_



# Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales  
Magister en Psicología

Tesis Relación entre Habilidades Narrativas y Competencias Comunicativas y Sociales en Estudiantes de Educación Básica

Investigador responsable: Cristóbal Castro C,  
Profesora guía: Himmblar Olivares. – Universidad de Concepción

## **Consentimiento informado para apoderados de alumnos de 5° y 6° año de educación básica del colegio**

Estimado Apoderado:

Como parte de una investigación que está realizando actualmente el Psicólogo Cristóbal Castro dentro del establecimiento, se solicita su autorización para que su hijo(a) responda un cuestionario de habilidades sociales.

Este cuestionario tiene como objetivo evaluar las competencias que le permiten interactuar en contextos interpersonales con las personas que le rodean. A partir de sus resultados existe la posibilidad de que sea seleccionado para participar de una segunda evaluación en la que se analizarán sus habilidades narrativas y su capacidad para empatizar con otros. Ambas actividades durarían aproximadamente 30 minutos cada una y serán realizadas dentro del establecimiento dentro de la jornada escolar. La primera evaluación se realizará con el formato de un auto reporte impreso que será respondido dentro del aula, y la segunda evaluación, de aplicarse, sería en base a la interacción con una tableta electrónica, de manera individual, en la que se analizará el desarrollo de la actividad, video grabando todas las respuestas del niño.

La información será utilizada en el marco de la elaboración de una investigación de post grado guiada por el profesor Himmblar Olivares, correo electrónico [hiolivares@udec.cl](mailto:hiolivares@udec.cl), cuyos resultados globales serán expuestos ante personal del colegio y una comisión de la Universidad de Concepción con el propósito de optar al grado de Magister en Psicología, mención Psicología educativa. Si así lo desea, también podrá solicitar una copia de los resultados globales al correo del psicólogo [cristobal.ccc@hotmail.com](mailto:cristobal.ccc@hotmail.com).

Queda estipulado además que tanto usted como el estudiante pueden tomar la decisión de dejar de ser parte de la investigación en cualquier momento.

Cualquier pregunta que quisiera hacer con relación a la participación en este estudio será contestada por Cristóbal Castro, Rut 17.809.776-8. Teléfono: 968142903

Para cualquier duda, queja o inquietud que no haya sido satisfactoriamente resuelta por el investigador responsable se podrá dirigir a Gabriela Nazar, Presidente del Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Teléfono: (41) 2204301.

Se firman dos copias de este documento, una de las cuales quedará en poder de cada participante y otra en manos del investigador responsable.

Si acepta su participación, se le pide que por favor complete el párrafo a continuación

Yo \_\_\_\_\_ (nombre) acepto que mi hijo(a) \_\_\_\_\_ (nombre del estudiante) responda el cuestionario de habilidades sociales y participe, de ser necesario, en la evaluación posterior de sus habilidades narrativas y empáticas.

Fecha: \_\_/\_\_/\_\_

En atención a estas consideraciones, libremente marque la que corresponda.

Yo ACEPTO participar en este estudio  Yo NO ACEPTO participar en este estudio

---

**Cristóbal Castro C**

Investigador Responsable

**Firma Apoderado**

