



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

La Práctica Narrativa Grupal

“El Árbol de la Vida”:

¿Una herramienta para las Escuelas?

GABRIELA PAZ FUENTES MANRÍQUEZ

Profesora Guía: Paula Solervicens

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso,
como requisito para optar al grado académico de Magister en Psicología Clínica
Mención en Psicoterapia Constructivista y Construccionalista.

Diciembre, 2017
Valparaíso, Chile

A mi padre...

Porque su legado está más presente que nunca.

Porque su ejemplo y apoyo me acompañarán por siempre.

Agradecimientos

Agradezco a todos lo que hicieron posible que este proceso llegara a su fin.

En especial a Torben por enseñarme que a veces, uno está primero.

A mis hijos Camila y Alexander por `tranzar su tiempo con mamá`.

A mi madre por creer en mis capacidades y entregarme su fortaleza.

A Janne y Steen por estar a disposición cada vez que los necesité.

A mis profesores guía Paula Solervicens y Javier Morán por sus comentarios siempre valiosos y enriquecedores.

A toda la comunidad educativa de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda.

En especial a su directora, la Sra. Eliana Olivares por permitirme introducir el enfoque narrativo en su escuela.

Al cuerpo docente liderado por la Encargada de la Unidad Técnico Pedagógica Sra. María de la Luz Abdala y en especial al profesor Teddy Rodríguez, por creer que en aula todavía queda mucho por hacer.

A los niños del 6to año básico por mostrarme la magia de sus árboles.

A los padres y apoderados del 6to año básico por creer en un proyecto nuevo.

GRACIAS A TODOS

Índice de Contenidos

Resumen	1
Introducción.....	2
1 Antecedentes Teóricos y Empíricos.....	7
1.1 Psicología Educacional.....	7
1.1.1 El Modelo Ecológico: Una Mirada a la Convivencia Escolar.....	7
1.1.1.1 Clima Social Escolar.....	11
1.1.1.2 Clima en Aula.....	12
1.1.1.2.1 El Concepto de Clima en Aula.....	13
1.1.1.2.2 Factores que Inciden en el Clima de Aula.....	15
1.1.1.2.3 La Calidad Socio – afectiva de las Relaciones.....	18
1.1.1.2.4 Cómo se ha Intervenido el Clima en Aula.....	19
1.2 Psicología Clínica.....	21
1.2.1 Bases Epistemológicas de la Terapia Narrativa.....	22
1.2.2 Constructivismo una Postura Posmoderna.....	24
1.2.3 La Epistemología Constructivista y la Psicoterapia.....	25
1.2.4 El Construccionismo Social.....	26
1.2.4.1 Los Enfoques Narrativos.....	27
1.2.4.2 La Terapia Narrativa.....	28
1.2.4.2.1 Fundamentos de la Terapia Narrativa.....	28
1.2.4.2.2 Conceptos de la Terapia Narrativa.....	29
1.2.4.2.3 Terapia Narrativa en Niños.....	31
1.2.4.2.4 El Árbol de la Vida.....	33

1.2.4.3	El Enfoque Narrativo en Contextos Educativos.....	35
1.2.4.4	Evidencias Empíricas sobre “El Árbol de la vida” en Contextos Educativos.....	38
2	Objetivos	40
2.1	Objetivo General.....	40
2.2	Objetivos Específicos	40
3	Preguntas Directrices de la Investigación	41
4	Metodología	42
4.1	Fundamentación Teórica.....	42
4.2	Diseño General de Investigación	43
4.2.1	Definiciones Operacionales.....	44
4.3	Descripción de la Metodología.....	44
4.3.1	Participantes.	45
4.3.1.1	Población.	45
4.3.1.2	Muestra.	46
4.3.2	Procedimiento Utilizado en la Implementación del Estudio.	47
4.3.3	Instrumentos de Recolección de la Información.	48
4.3.3.1	Grupos Focales.	48
4.3.3.2	Entrevista en Profundidad.....	50
4.3.3.3	Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas (FODA).....	52
4.3.3.4	Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.....	52
4.3.4	Procedimiento General de Análisis de Datos.	53
4.4	Aspectos Éticos.....	54

5	Resultados	55
5.1	Categorías Emergentes	55
5.1.1	Interacciones entre Compañeros.....	55
5.1.2	Vínculos Afectivos entre Compañeros.....	60
5.1.3	Significados del profesor sobre el clima de aula.	64
5.1.4	Desarrollo Personal de los estudiantes.	74
5.1.5	Relaciones Interpersonales Profesor – Estudiante.....	79
5.1.6	Características Físicas de la Sala de Clases.....	84
5.2	Análisis FODA	90
6	Discusión.....	94
7	Conclusiones	105
8	Referencias Bibliográficas	114
9	Anexos	122

Lista de Anexos

Anexo A. Consentimientos	122
Anexo B. Asentimientos	128
Anexo C. Práctica Narrativa Grupal "El Árbol de la Vida"	131
Anexo D. Preguntas Directrices para los Grupos Focales	141
Anexo E. Preguntas Directrices para la Entrevista en Profundidad.....	144

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles de Sistemas desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Snell y Grey, 2016)	9
Figura 2. Interacciones entre Compañeros.....	56
Figura 3. Vínculos Afectivos entre Compañeros	61
Figura 4. Significados del profesor sobre el clima de aula.	65
Figura 5. Desarrollo Personal de los Estudiantes.....	75
Figura 6. Relaciones Interpersonales Profesor - Estudiante.....	80
Figura 7. Características Físicas de la Sala de Clases.....	85

Resumen

El siguiente estudio tiene por objetivo describir los significados que los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y su profesor jefe tienen sobre la influencia de la práctica narrativa grupal “El Árbol de la Vida” en el clima de aula. Ya que la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” es una herramienta propia de la psicología clínica, se pretende también describir la viabilidad de su aplicación en el curso mencionado. Para ello se ha elegido la utilización de un tipo de metodología cualitativa con un diseño de investigación no - experimental, transversal.

Para la implementación del estudio se aplicó la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” a los estudiantes de 6to año básico de la escuela mencionada y posteriormente se describió la influencia de la práctica mediante grupos focales con el curso y una entrevista en profundidad con el profesor jefe. Para la descripción de la viabilidad se realizó un análisis FODA con los datos recogidos de los grupos focales, la entrevista al docente y las notas de campo del investigador. El análisis de los datos estuvo orientado por la teoría fundamentada obteniéndose un total de seis categorías a partir del proceso de codificación abierta.

Los resultados obtenidos muestran significados que dan cuenta de una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en el clima de aula del 6to año básico, así como también muestran la viabilidad para implementar este tipo de práctica en dicho curso.

Introducción

La promulgación de los derechos del niño ha acarreado enormes consecuencias en relación a las políticas públicas que tienen relación con la infancia. La vida escolar, por ser un campo eminentemente de los niños y jóvenes ha experimentado múltiples cambios, muchos de los cuales aun se encuentran en proceso.

La UNESCO y sus estados miembros promulgaron entre el año 2001 y el año 2010, la “Década Internacional por una cultura de paz y no – violencia para los niños del mundo”. Dentro del marco del derecho a la educación como derecho humano fundamental, la convivencia escolar entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho, constituyéndose en un aspecto central de las políticas educativas (UNESCO, 2008).

La necesidad de implementar iniciativas tendientes a mejorar la calidad de la convivencia en las escuelas latinoamericanas se ve reforzada por los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación (SERCE) de la UNESCO, que muestran la importancia que tiene la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes. El estudio SERCE mostró que “el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (UNESCO, 2008, p. 178). A pesar de la estrecha relación entre convivencia y rendimiento escolar, la convivencia debe ser una prioridad en sí misma, ya que de acuerdo al planteamiento del Informe de Situación Educativa de América Latina y el Caribe emitido por la UNESCO, la escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2013).

En Chile se han puesto en práctica distintas estrategias que intentan afrontar este tema. Ejemplo de ello es la formulación del marco para la buena enseñanza, el marco para la buena dirección, el plan de aseguramiento de la calidad de la educación, la política de convivencia escolar y los consejos escolares. Las iniciativas legales en materia de convivencia escolar se observan en la promulgación de la Ley de Violencia Escolar, incorporada a la Ley General de Educación en el año 2011. (MINEDUC, 2005; 2008; 2016; Ley general de educación, 2009; Ley sobre violencia escolar, 2011).

Desde una perspectiva tradicional los estudios relacionados a la convivencia en las escuelas se focalizaron en investigaciones sobre violencia escolar y se centraron en las características individuales de agresores y víctimas, sin embargo con el paso del tiempo se añadió el análisis de los testigos o espectadores, conformándose el “triángulo del acoso escolar”, lo que permitió abordar la problemática desde una perspectiva de grupo (López, 2014).

En la actualidad se sabe que la convivencia escolar debe ser analizada tomando en consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en ella. El modelo ecológico de Bronfenbrenner plantea que el fenómeno de la convivencia escolar “se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela , que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con otros aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional” (López, 2014, p. 2; Bronfenbrenner, 1987).

El término “clima” aplicado al contexto educativo surge a partir del concepto de “clima organizacional” estudiado en la psicología social, en un esfuerzo por comprender el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones. El clima social escolar “se refiere a ciertas características relativamente estables de la escuela, que reflejan las percepciones colectivas, tanto de los profesores, como de los estudiantes y directivos” (Hoy y Feldman, 1999 en Sepúlveda, 2014, p.). El clima social escolar se compone de

diversos microclimas, entre los que se encuentran el clima laboral y el clima de aula (Mena y Valdés, 2008).

El clima en aula, considerado como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos se define, para efectos de la presente investigación, como “La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en un grupo – clase entre iguales y entre profesor – alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan sobretodo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor” (López y Bisquerra, 2013, p. 65).

Del Villar plantea que existen climas de aula positivos, donde los alumnos (as) se identifican con su grupo clase, de manera que se sienten respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Por el contrario, los climas de aula negativos son ambientes que se caracterizan por la presencia de irritación, estrés, depresión, falta de motivación, apatía por el colegio y temor al castigo y la equivocación (Del Villar, 1993 en Sánchez, 2009).

Las estrategias que se han utilizado para generar climas de aula positivos implican intervenciones orientadas a la cohesión de grupo de pares y a la conducción del grupo de parte del docente. Dentro de las intervenciones enfocadas al grupo de pares se encuentran, el desarrollo de habilidades personales y comunicacionales (Romero, 1990), promoción de relaciones saludables y buen trato (Cruz y Martín, 1998) y prevención de bullying (Olweus, 2004). Las intervenciones orientadas a la conducción del grupo de parte del docente se concentran en la promoción de una actitud empática hacia los alumnos (Vásquez, 2001), el establecimiento de un tipo de liderazgo democrático (Vásquez, 2001), el mejoramiento de la comunicación profesor – alumno (Gómez,

2007), la capacidad para establecer límites claros y flexibilidad ante las situaciones que lo ameritan (Casanova, 1990), el establecimiento de relaciones profesor - alumno que involucren aspectos socio – afectivos (Gómez, 2007), etc. (citados en Sánchez, 2009).

A pesar de la vasta gama de estrategias utilizadas para mejorar el clima en aula, resalta la necesidad de intervenciones centradas en el análisis discursivo. La mirada posmoderna, centrada en el lenguaje, plantea que un cambio en el discurso modela las formas en que se percibe la realidad y por consiguiente, las formas en que se comportan las personas. El lenguaje no solo describe la realidad, sino que la crea (Arce, Bravo, Castro y Fuenzalida, 2015; White y Epston, 2002).

En este sentido se plantea que las significaciones que se construyen en torno al clima en aula podrían verse influidas por intervenciones que ayuden a redefinir los significados que cada persona construye de su experiencia en aula, tanto sobre sí misma como sobre las relaciones que se establecen entre el grupo de pares y con el profesor.

Una herramienta de la psicología clínica, específicamente de la terapia narrativa, que ha sido utilizada para redefinir significados personales y grupales en niños es la práctica narrativa colectiva del “árbol de la vida”, planteada en un principio por Ncazelo Ncube y David Denborough (2007), con la finalidad de hacer frente a experiencias traumáticas de genocidio. Si bien es cierto, esta práctica ha sido implementada en diversos contextos tanto con adultos como con niños, son pocas las evidencias empíricas que se encuentran de su implementación en el contexto educativo y éstas se enfocan al estudio de la identidad narrativa de un determinado tipo de alumnos, más que a la influencia de la práctica narrativa en el grupo – curso (Madrid, 2014).

La práctica narrativa grupal del “Árbol de la vida” consiste básicamente en usar las metáforas de las diferentes partes del árbol para representar aspectos de la vida de una persona. El uso de metáforas y el desarrollo de las actividades, permite a los

participantes contar historias acerca de sus vidas y sus respectivos significados, permitiendo hablar de la experiencia de manera indirecta y externalizada, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad individual y colectiva del grupo (Jorquera, 2010; Latorre, 2010).

Esta investigación pretende introducir una herramienta de la psicología clínica en un contexto educativo tradicional y plantea como objetivo describir los significados que los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y su profesor jefe tienen sobre la influencia de la aplicación del “Árbol de la vida” en el clima de aula, así como también describir la viabilidad de la utilización de la práctica narrativa en dicho curso.

Con la finalidad de captar la riqueza del análisis discursivo se eligió utilizar una metodología cualitativa, con un diseño de investigación no - experimental, transversal, e indagar en los significados de los participantes después de haber experimentado “el árbol de la vida”.

La importancia de realizar este estudio radica en la necesidad de aportar con intervenciones que mejoren el clima de aula para obtener no solo mejores aprendizajes, sino que también estudiantes con capacidades socio – afectivas desarrolladas y mejores ambientes de convivencia en las escuelas.

El marco teórico de esta investigación está dividido en dos partes. La primera donde se especifican conceptos relacionados al clima de aula y la segunda donde se detallan antecedentes teóricos de la terapia narrativa. Posteriormente, se presentan los objetivos y las preguntas directrices del estudio para proseguir con el marco metodológico y los resultados. Finalmente, se presentan la discusión y las conclusiones de esta investigación.

1 Antecedentes Teóricos y Empíricos

1.1 Psicología Educativa

La psicología educativa surgió a principios del siglo XX y su objetivo fue aportar a la educación con los avances realizados en psicología sobre los procesos cognitivos, de aprendizaje y desarrollo infantil. Tras la incorporación de la mirada sistémica la contribución de la psicología a la educación se ha ampliado, sumándose a los mencionados, el abordaje de problemas afectivos y relacionales, la influencia del medio escolar, lo que implica considerar las características del sistema educativo y en general, el bienestar de toda una comunidad educativa (Bravo, 2009). En este contexto, conceptos tales como convivencia escolar o climas escolares aparecen relevantes para el psicólogo educativo. En el caso del sistema de educación tradicional chileno se observa que muchas de las definiciones relacionadas a la convivencia escolar se basan en el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Es por esta razón que el presente apartado comenzará con una descripción de este modelo y sus fundamentos teóricos, se proseguirá con el concepto de convivencia escolar de acuerdo al MINEDUC, se expondrá el concepto de clima social escolar y se profundizará en uno de los pilares de esta investigación, el clima de aula.

1.1.1 El Modelo Ecológico: Una Mirada a la Convivencia Escolar.

El modelo ecológico surge a partir del paradigma ecológico que aparece en las ciencias sociales, durante los últimos años de la década de los setenta. Basado en la tradición de pensamiento tradicional - moderno, Urie Bronfenbrenner plantea un modelo ecológico para explicar el desarrollo humano, que se centra en la interdependencia funcional de los organismos vivos y sus entornos (Sarbach, 2005; Bronfenbrenner, 1987).

Con un fuerte énfasis en la interacción de la persona en desarrollo con su ambiente, este modelo interpreta esta relación en términos de sistemas que interactúan, mirada que toma de la Teoría General de Sistemas de Ludwig von Bertalanffy. En este modelo además se observa la influencia de autores como Kurt Lewin de donde toma “la concepción del ambiente como un conjunto de regiones en la cual cada una está incluida en la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987, p. 29) y de Jean Piaget toma el concepto de constancia perceptiva. Otros autores que ejercen influencia en este modelo son G. H. Mead, S. Freud, W. & D. Thomas, L. Vigotsky, K. Goldstein, O. Rank y R.A. Fisher (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se desarrolla con él. El postulado básico del modelo supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esta persona en desarrollo vive. La acomodación mutua se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se producen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos. El autor plantea que la acomodación mutua entre el ambiente y la persona se establece en una interacción bidireccional, caracterizada por su reciprocidad (García, 2001).

El ambiente ecológico se explica como algo que se extiende mucho más allá de la situación inmediata, que afecta directamente a la persona, y se define como un conjunto de estructuras seriadas, en las que cada una cabe dentro de la siguiente y postula cuatro niveles o sistemas que operarían afectando directa o indirectamente sobre el desarrollo del niño (Bronfenbrenner, 1987). El ambiente ecológico está estructurado en un nivel más interno por un `microsistema`, donde se encuentra la persona y su entorno más próximo. En un nivel intermedio se encuentran los `mesosistemas`, compuestos por los entornos donde la persona participa. En un nivel externo se encuentran los

`exosistemas`, donde están aquellos entornos en los que tal vez la persona no participe nunca, pero que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato. Por último están los `macrosistemas`, donde se encuentran los patrones generalizados comunes a una determinada cultura o sub – cultura. El modelo plantea que estos sistemas se relacionan de acuerdo a un principio de interconexión aplicado no solo dentro de los entornos, sino que también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias a los vínculos entre entornos. El componente básico de los microsistemas son las `díadas`. Son de gran importancia ya que la interacción social en grupos de dos, puede ser más intensa y significativa y por lo tanto, puede proporcionar la clave para entender los cambios evolutivos del niño (a) (Bronfenbrenner, 1987; Arias 2011 en Lagos y Vielma, 2013). El siguiente esquema grafica los niveles de sistemas que plantea el modelo ecológico.

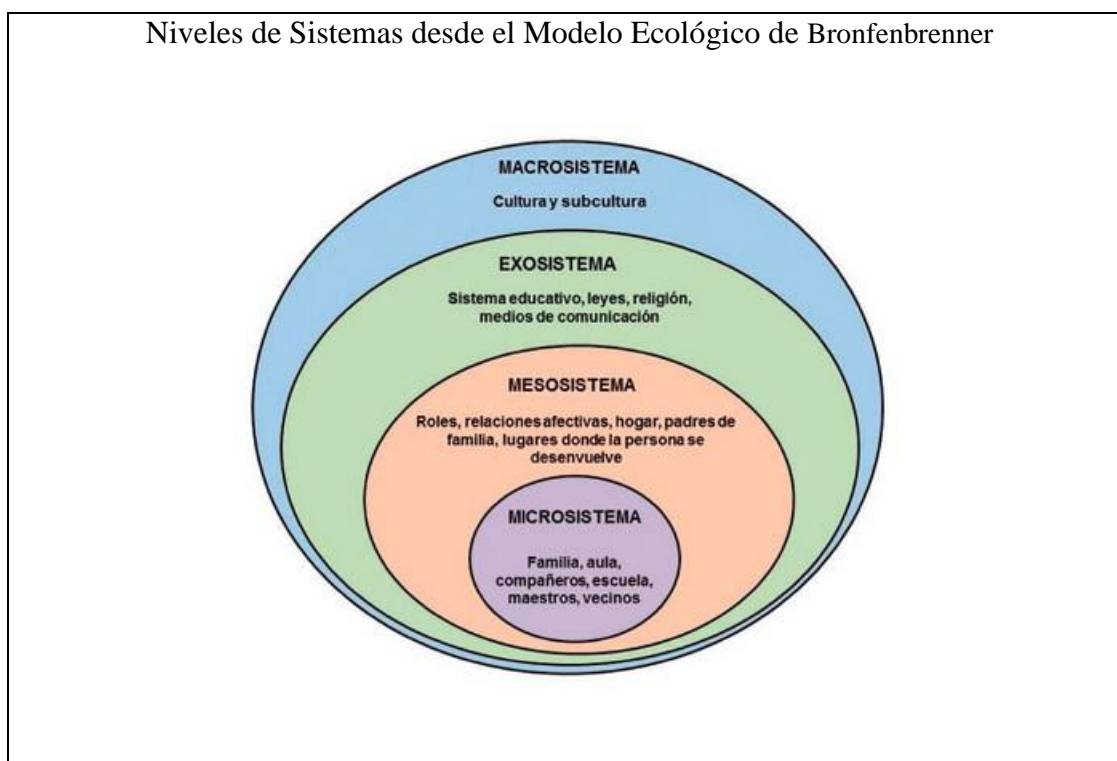


Figura 1. Niveles de Sistemas desde el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Snell y Grey, 2016)

Este modelo aplicado al contexto educacional, define a la escuela como un importante microsistema en el desarrollo de los niños y niñas, que junto al microsistema familiar, constituye uno de los primeros mesosistemas que se organizan en torno al estudiante. El exosistema lo constituyen las normas y principios rectores de la escuela y el macrosistema, la cultura en la que la escuela está inserta. La interacción profesor - estudiante constituye una `díada` de importancia para el desarrollo del niño (a), que desde la perspectiva ecológica influye en el desarrollo cognitivo, afectivo, moral y social de los estudiantes. (Lagos y Vielma, 2013; López, 2014).

Desde este modelo V. López plantea que el fenómeno de la convivencia escolar, “se entiende inserto dentro de las dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional” (López, 2014, p. 2).

El Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC) define la convivencia escolar como,

“la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional (...)...No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción”. (MINEDUC, 2002b, pp. 7 en Banz, 2008, p. 1)

Entre otros indicadores, la convivencia escolar se ve reflejada en el clima social escolar que los establecimientos educativos presentan, ya que el clima social escolar hace referencia a la percepción que tienen los miembros de la institución sobre la convivencia escolar (Banz, 2008).

1.1.1.1 Clima Social Escolar.

El término `clima` aplicado al contexto educativo surge a partir del concepto de `clima organizacional`, estudiado en la psicología social, en un esfuerzo por comprender el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas. (Mena y Valdés, 2008)

El clima social escolar se refiere a la “percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (Arón y Milicic, 1999 en Banz, 2008, p. 5). Bronfenbrenner refiere que el clima en educación es un marco en el que las actividades, los roles y las relaciones interpersonales constituyen elementos del microsistema (Gracia y Musito, 2000 en Burgos, 2011).

Arón y Milicic distinguen entre *climas sociales nutritivos*, que se caracterizan por percepciones de un clima de convivencia social positivo, encontrándose buena disposición para aprender y cooperar y donde sus miembros se sienten contenidos y respetados, y *climas sociales tóxicos* donde existe una percepción del ambiente contaminado y contagiado de características negativas, donde las interacciones se tornan cada vez más estresantes y sus miembros no se sienten valorados ni respetados (Arón y Milicic, 2000).

Visto desde un punto de vista sistémico, en una organización escolar se forman distintos subsistemas sobre los cuales los actores de la comunidad educativa generan percepciones. El clima social escolar se compone de variados microclimas que pueden ir desde pequeños grupos de amigos, hasta un curso completo, o microclimas dentro del equipo docente, equipo directivo, etc. (Mena y Valdés, 2008).

En la escuela se pueden distinguir dos microclimas principales que son determinantes del proceso de enseñanza – aprendizaje: el clima en aula y el clima

laboral (Mena y Valdés, 2008). Para efectos de la presente investigación se profundizará en el `clima de aula`.

1.1.1.2 Clima en Aula.

Aunque el clima en aula ha sido objeto de estudio para diferentes investigaciones, no es hasta la década de los sesenta que estas investigaciones comienzan a realizarse en forma más sistemática. La creación de instrumentos de registros para recoger las percepciones del profesor y de los alumnos, así como también la emergencia de investigaciones que relacionaron el clima en aula con los resultados educativos, propiciaron el aumento de investigaciones en este tema (Sánchez, 2009).

Resulta interesante analizar la filiación que el concepto de “clima de aula” sostiene con el de “clima organizacional” y las repercusiones que esta filiación puede tener. Como ya se ha mencionado anteriormente el concepto de “clima de aula” tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral (Mena y Valdés, 2008). Este nexo entre ambos conceptos no es de extrañar si se atiende a lo que plantea L. Sandoval (2006) quién afirma que en los últimos años se ha generalizado la idea de que las organizaciones educativas deben funcionar como empresas. Esto se observa en los programas de formación de directivos, donde se persigue que éstos adquieran un perfil de empresarios caracterizados por el desarrollo de habilidades técnicas y sociopolíticas, para que logren dirigir instituciones que sean competitivas, productivas, eficaces, eficientes y logren sobrevivir, en desmedro del desarrollo de habilidades que contribuyan a una gestión ética. La idea que las instituciones educativas deben funcionar como empresas implica un descuido de la finalidad educativa y un interés más centrado en el beneficio económico que impulsa estrategias para lograr este propósito a corto plazo. La autora plantea que la mayoría de las aplicaciones implementadas en la organización educativa provienen de la organización empresarial, incluyendo la tendencia a evaluar la gestión

escolar a partir de criterios de excelencia de las empresas. La consecuencia de esta tendencia está en que las instituciones educativas se están interesando más por producir que por formar, lo que no solo desvirtúa su naturaleza educativa, sino que también plantea una tendencia hacia el reconocimiento social y a la acreditación de la institución centrada en la consecución de logros tangibles y observables, olvidando los logros internos, intangibles y no observables (Sandoval, 2006). Desde esta perspectiva los estudiantes son un medio para conseguir la productividad de la institución educativa y no un fin en sí mismo, lo que refuerza una mirada fragmentada, reducida y atomizada hacia los estudiantes (Alarcón, 2005).

A continuación se presentarán las definiciones consideradas como más relevantes del “clima de aula”, se plantearán los factores que lo determinan y se finalizará con las formas en que esta variable ha sido intervenida.

1.1.1.2.1 El Concepto de Clima en Aula.

En términos generales el clima en aula está determinado por las interacciones y los procesos grupales que se producen en el aula. De esta forma, el clima de aula supone las interacciones de tipo socio – afectivas producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2009).

Citando a Martínez, J.F. Sánchez define el clima, atmósfera o ambiente de aula como,

“una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de la percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre las dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socioafectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el

tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”. (Martínez, 1996 en Sánchez, 2009, p. 43 – 44)

Otra definición de este concepto que nos parece de interés es la que plantean López y Bisquerra, en la que definen el clima en aula como,

“la percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo – clase entre iguales y entre profesor – alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan sobretudo en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor” (López y Bisquerra, 2009. P. 65).

Del Villar distingue entre climas de aula positivos, en los que se producen interacciones sociales positivas entre el docente y el alumnado y entre éstos, de manera que los estudiantes se identifican con su grupo clase sintiéndose respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Por el contrario, existen climas de aula negativos en los que las interacciones sociales entre estos actores son negativas, produciendo irritación, estrés, falta de motivación, apatía por el colegio, temor al castigo y la equivocación. Se ha estudiado que tanto el clima de aula positivo como el negativo tienen una incidencia directa en los problemas de disciplina, en la dedicación a la tarea propuesta y en la calidad del aprendizaje (Sánchez, 2009).

1.1.1.2.2 Factores que Inciden en el Clima de Aula.

De la presentación de conceptos se puede desprender que existen diversos factores que determinan el clima en aula.

J.F. Sánchez en su tesis doctoral plantea nueve elementos que hay que contemplar para analizar el clima en aula, teniendo presente que estos elementos se producen al mismo tiempo y en un mismo espacio (Sánchez, 2009).

- El contexto físico que rodea la clase.
- El funcionamiento de la clase, es decir, el orden, las normas, el cumplimiento de ellas, las sanciones, el enfrentamiento de conductas disruptivas, etc.
- Las interacciones sociales entre el docente y el alumnado.
- Las interacciones entre estudiantes.
- La interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes.
- La interacción comunicativa entre estudiantes.
- La interacción didáctica, es decir, la metodología del docente, la forma de motivar a los estudiantes, expectativas de éxito del docente ante sus estudiantes.
- Elementos no observables, por ejemplo, sentimientos, pensamientos y percepciones de los estudiantes y el profesor.
- Características personales del docente y los estudiantes.

Si bien es cierto esta descripción constituye una completa revisión de los factores que inciden en el clima de aula, pareciera que el hecho de incluir las características personales del docente y los estudiantes, se aleja del ámbito de las interacciones y se focaliza en factores personales, más difíciles de intervenir.

I. Mena y A.M. Valdés plantean dos grandes aspectos que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula:

1.- Aspectos estructurales de la clase, lo que se refiere a la percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende. Estas autoras plantean que si la organización de una clase favorece la motivación del estudiante, es colaborativa y participativa, es organizada y tiene un sentido importante para él, hay mayor posibilidad de generar un clima de aula positivo (Mena y Valdés, 2008).

2.- Aspectos relacionales al interior del grupo de aula. Dentro de este aspecto encontramos distintos tipos de percepciones que se dan al interior de la sala de clases entre los actores los distintos actores (Mena y Valdés, 2008):

- Percepción de expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes. Son las percepciones que tiene el docente respecto de las capacidades, actitudes y comportamientos que tienen los estudiantes. Las autoras plantean que en un aula “se respira un aire distinto” cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa (Arón y Millicic, 1999 en Mena y Valdés, 2008).
- Percepción del profesor sobre sí mismo. Un profesor que confía en sus capacidades, que disfruta su rol y que se siente capaz de afrontar las dificultades que se le presenten contribuye a crear un clima de aula positivo (Ascorra, Arias y Graff, 2003 en Mena y Valdés, 2008).
- Percepción de expectativas de los alumnos en relación con el profesor. Las descripciones y valoraciones que los estudiantes hagan sobre las habilidades, destrezas, carisma y nivel de conocimiento del docente, influyen en el clima de aula (Mena y Valdés, 2008).

- Percepciones de los estudiantes sobre sí mismos. Dice relación con las definiciones que los estudiantes construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamientos y sobre su interacción con los demás (Mena y Valdés, 2008).
- Percepciones de la relación profesor – alumno. Una relación profesor – alumno caracterizada por un alto grado de apoyo, respeto, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad, afecta positivamente en el clima de aula (Milicic, 2001 en Mena y Valdés, 2008).

Se observa que esta mirada le da poca importancia a los aspectos interrelacionales entre los estudiantes, otorgándole mayor importancia a la relación entre el alumno y el docente.

L. López y R. Bisquerra plantean un análisis simple y completo de los factores que influyen en el clima de aula. Plantean que esta variable posee dos dimensiones (López y Bisquerra, 2013):

- Cohesión de grupo, el que los autores definen como un factor dinámico horizontal, observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos. En esta dimensión los factores socioemocionales son determinantes (López y Bisquerra, 2013).
- Conducción de grupo. Los autores lo definen como un factor de carácter vertical (docente – alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de la relación con sus estudiantes (López y Bisquerra, 2013).

1.1.1.2.3 La Calidad Socio – afectiva de las Relaciones.

Teniendo presente que las escuelas han tenido por generaciones una estructura de relaciones verticales, donde el docente es la autoridad en el aula, no es de extrañar que cuando se focaliza en la relación profesor – estudiante, es al profesor a quién se le atribuye la responsabilidad de generar a través de su práctica pedagógica, una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje. Esto demanda del docente una adecuada preparación que le permita interpretar adecuadamente lo que sucede en la clase, organizarla de buena manera, realizar acertadas negociaciones con los educandos y lograr establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto (Medina Rivilla en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

Saballs y Castañer mencionan algunos factores que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, tales como atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en aula (Saballs y Castañer en Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

Otro aspecto que resulta importante en la relación profesor – estudiante, para la configuración del clima de relaciones sociales en el aula, es la conducta no verbal del docente. Existen muchos mecanismos llenos de significados como la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto o incluso el mismo silencio (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

En relación a las relaciones que se establecen entre los estudiantes de una clase cabe destacar la etapa de desarrollo en la que los estudiantes se encuentran. Durante la adolescencia los niños necesitan conformar su identidad a partir de un proceso de individuación, buscando encontrar en sí mismos características individuales que lo

hagan diferenciarse de los demás. Es a través de las relaciones de amistad que el adolescente, practica habilidades de interacción social que contribuirán a conformar su personalidad. Potenciar la calidad de las relaciones entre estudiantes permite que éstos establezcan relaciones más cercanas, aprendan a comunicarse adecuadamente, sean capaces de resolver conflictos y aumenten la confianza en los otros, promoviendo así la adaptación social, el desarrollo cognitivo y su bienestar general (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006).

A partir de la descripción de los aspectos socio – afectivos del clima en aula surge la siguiente interrogante: ¿Qué repercusiones puede tener la metodología del “Árbol de la vida en los aspectos socio - afectivos del clima de aula?

1.1.1.2.4 Cómo se ha Intervenido el Clima en Aula.

Partiendo de la base que numerosos estudios muestran que el clima en aula es uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje, pudiendo facilitar o dificultar el bienestar y el desarrollo personal de todas las personas que conviven en el aula, es importante buscar formas de construir climas de aula positivos (Sánchez, 2009; Mena y Valdés, 2008).

En términos generales las estrategias que se han utilizado para generar climas de aula positivos implican intervenciones orientadas a la cohesión de grupo de pares y a la conducción del grupo de parte del docente. Dentro de las intervenciones enfocadas al grupo de pares se encuentran el desarrollo de habilidades personales, promoción de relaciones saludables y buen trato y prevención de bullying. Las intervenciones orientadas a la conducción del grupo de parte del docente se concentran en la promoción de una actitud empática hacia los alumnos, el establecimiento de un tipo de liderazgo democrático, mejoramiento de la comunicación profesor – alumno, capacidad para establecer límites claros y flexibilidad antes las situaciones que lo ameritan,

establecimiento de relaciones profesor - alumno que involucren aspectos socio – afectivos, etc. (Sánchez, 2009).

Un estudio relevante sobre este tema que todavía está en curso es la investigación a cargo de M. F. Larrázabal y N. P. Gentile en Argentina en el que se propusieron “analizar la dinámica particular que ocurre en las aulas entre estudiantes y docentes de la Escuela de Educación Secundaria Nro 51, buscando identificar y comprender los vínculos y las relaciones que estarían permitiendo modificar positivamente el clima en aula y la forma que tienen los jóvenes de estar en la escuela” (Larrázabal y Gentile, 2015, p. 11). La particularidad de esta escuela radica en que desde hace 5 años participa del Programa “*Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*” el cuál promueve que los jóvenes se piensen a sí mismos como actores sociales activos (Larrázabal y Gentile, 2015).

Cabe destacar que el centro educativo corresponde a una escuela vulnerable, caracterizada por un importante número de personas con dificultades de inserción social, situaciones de violencia, con jóvenes que presentan carencias de tipo sociales, económicas y afectivas (Larrázabal y Gentile, 2015).

Las investigadoras eligieron un tipo de metodología cualitativa, particularmente un estudio de caso, utilizando la técnica de recolección de la información mediante entrevistas semiestructuradas (Larrázabal y Gentile, 2015).

Los avances de la investigación muestran que el clima en las aulas pareciera mejorar cuando el personal del establecimiento otorga consideración especial por quienes son los estudiantes, en qué contextos viven, con qué conformación familiar cuentan y cuáles son las problemáticas por las que atraviesan. Otro aspecto relevante tiene que ver con la importancia de despojarse de miradas estigmatizadoras hacia los jóvenes y propiciar espacios de escucha activa. Esto implica “una suerte de

visibilización de los estudiantes reales, alejándose de las prescripciones que provee el sistema educativo (...) lo que daría lugar a habilitar la construcción de un vínculo más horizontal de cercanía y respeto mutuo entre docentes y estudiantes” (Larrázabal y Gentile, 2015, p. 6).

Las investigadoras encontraron que no existe una definición clara de cómo generar un buen vínculo con los estudiantes, pero se reconoce que es importante el desarrollo de la empatía y la motivación del docente por su quehacer. Otro aspecto de relevancia para mejorar el clima en aula es una posición abierta de parte del docente para poder otorgar fundamentos sobre las propias decisiones. Esto se relaciona con la capacidad de negociar el establecimiento de límites al interior del aula. La investigación muestra que no existe una sola forma de mejorar las relaciones al interior del aula y que cada docente adopta su propia estrategia, planteándose la necesidad de entregar espacios para conversar en conjunto, reflexionar con ellos y contenerlos. Otro aspecto reconocido tiene relación con estimular la autoestima y la necesidad de los profesores de ser capacitados para trabajar estos temas. Finalmente, las investigadoras plantean que la orientación artística y los proyectos institucionales se estarían configurando como espacios escolares agradables para los estudiantes que fortalecen el vínculo con la institución (Larrázabal y Gentile, 2015).

1.2 Psicología Clínica

Dentro de la psicología clínica se encuentran diversas escuelas, modelos terapéuticos y enfoques que dan cuenta de distintas formas de definir al ser humano. El enfoque narrativo es una de estas formas de mirar al ser humano y uno de los pilares de esta investigación. En el presente apartado se presentarán las bases epistemológicas en la que se sustenta la terapia narrativa, se explicarán los postulados de ésta, se expondrán las aplicaciones a distintos contextos en los que el enfoque narrativo ha sido utilizado y se

planteará la práctica narrativa del “Árbol de la vida”, como una herramienta grupal implementada bajo los principios de este enfoque.

1.2.1 Bases Epistemológicas de la Terapia Narrativa.

Durante la segunda mitad del siglo XX se gestan las ideas sistémico – cibernéticas, que ofrecen al campo de las ciencias una nueva cosmovisión (Demicheli, 1995). El primer período en el desarrollo de estas ideas, también llamado cibernética del primer orden, aparece influido por la cibernética y la Teoría General de Sistemas desarrollada por Lurdwig Von Bertalanffy, quién define los sistemas como “complejos de elementos en interacción” (Jutoran, 1994, pág. 3). Este autor distingue entre sistemas cerrados y abiertos, considerando a los sistemas vivientes como **abiertos** al intercambio de materia, energía e información con el entorno; toma el concepto de **homeostasis** o equilibrio dinámico, lo que permite cambios continuos y uniformes en el sistema; plantea la **totalidad** de los sistemas estableciendo que un sistema es un conjunto en que los componentes y sus atributos solo pueden comprenderse como funciones del sistema total; incorpora el concepto de información como **entropía negativa**, medida que favorece la organización; toma el concepto de **retroalimentación** y sus mecanismos de control positivos y negativos que contribuyen a mantener al sistema dentro de un equilibrio dinámico; y propone el principio de **equifinalidad** que alude a la posibilidad del sistema de llegar a un mismo estado final a partir de diferentes estados iniciales y por distintos caminos, lo que implica que los sistemas vivientes no pueden ser explicados en términos de causalidad, dado que las circunstancias iniciales no los determinan (Demicheli, 1995; Jutoran, 1994).

De acuerdo a esta mirada sobre los sistemas vivos la cibernética del primer orden introduce el concepto de sistemas y aporta la mirada circular, pero continúa basándose en la premisa que “el sistema observado es independiente del observador” (Demicheli,

1995, pág. 35), es decir que en el conocer, la realidad es independiente del observador y por lo tanto la objetividad es posible.

El segundo período en el desarrollo de las ideas sistémico - cibernéticas, también llamado cibernética de segundo orden, aparece influido por Gregory Bateson, quién postula por una concepción totalizadora de la mente, priorizando los conceptos de forma, patrón y pauta, donde el contexto constituye un elemento fundamental de toda comunicación y significación (Jutoran, 1995). Sin embargo, es Von Foerster quién distingue entre cibernética de primer y segundo orden, considerando en esta última el carácter autorreferencial y recursivo de los fenómenos que pretende describir, explicar u operar (Demicheli, 1995).

Los resultados sobre los estudios realizados por Maturana sobre percepción – ilusión, sistema nervioso – cognición hacen que el autor ponga en duda la objetividad científica ya que plantea la imposibilidad de distinguir en la experiencia entre percepción e ilusión, entre verdad y error. Define al sistema nervioso como una red circular cerrada de cambios de relaciones de actividad neuronal y acuña el término de autopoiesis para referirse a la organización que define y constituye a los seres vivos. Plantea el concepto de cláusula organizacional para definir al sistema nervioso como un sistema cerrado organizacionalmente. Maturana aplica a los seres vivos la noción de determinismo estructural señalando que los seres vivos son sistemas determinados por su estructura y responden de acuerdo a ésta y no de acuerdo a los `inputs ambientales`. Los seres vivos poseen una estructura plástica que cambia en concordancia con la estructura del medio en un proceso de acoplamiento estructural. Es así como Maturana invita a poner la objetividad entre paréntesis y a aceptar la presencia de un multiverso con múltiples realidades dependientes del observador (Jutoran, 1995; Dell, 1985).

La cibernética de segundo orden parte del supuesto que “ninguna observación puede darse con independencia del observador y asume que éste, forma parte del

proceso mismo de observar” (Demicheli, 1995, pág. 37). Es así como se pierde la noción de objetividad en el conocer y se instaura una nueva epistemología.

1.2.2 Constructivismo una Postura Posmoderna.

Dentro de una postura posmoderna según la cual la realidad nunca se encuentra afuera, independiente de nuestras formas de conocerla, surge el constructivismo, en un principio planteado por Jean Piaget y posteriormente por Ernst Von Glasersfeld. Desde esta posición se sostiene que no es posible un acceso directo a una realidad independiente del observador. Los constructivistas descartan la objetividad y reemplazan la noción de `descubrimiento` por la de `construcción` (Hoffman, 1998; Jutoran, 1995; Zlachevsky, 1996).

Tomando como base los planteamientos de Ernst Von Glasersfeld, Watzlawick (1988) opina que el constructivismo se define como radical porque “rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento en la cual éste ya no se refiere a una realidad ontológica `objetiva` sino que se refiere exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo construido de nuestras experiencias” (Watzlawick, 1988 en Jutoran, 1995, pág. 20).

El constructivismo se fundamenta en dos principios básicos. El primero de ellos plantea que el conocimiento no es recibido pasivamente ya sea a través de los sentidos o por medio de la comunicación, sino **construido** activamente por un sujeto cognoscente. El segundo principio postula que la función de la cognición es adaptativa y sirve para la organización del mundo experiencial, no para el descubrimiento de una realidad objetiva ontológica (Von Glasersfeld 1988, en Jutoran, 1995). Desde esta perspectiva el conocimiento es el resultado de una actividad racional; es una construcción del sujeto y no una representación de la realidad. De acuerdo a los planteamientos de Von

Glaserfeld, el constructivismo radical “no niega la realidad ontológica, sino que plantea la imposibilidad de una representación verdadera de ella” (Jutoran, 1995, pág. 20).

1.2.3 La Epistemología Constructivista y la Psicoterapia.

El constructivismo llevado a la psicoterapia supone una multiplicidad de formas de hacer terapia, que incluye distintas posturas paradigmáticas, teóricas, de modelos intermedios y estrategias (Zlachevsky, 1996).

La influencia del constructivismo en la psicología puede observarse en la aparición de nuevos o reformados modelos de trabajo terapéutico que incluyen las ideas posmodernas, en su quehacer. Ejemplo de ello es la elaboración del modelo sistémico en realidades consensuales, o la división del grupo de Milán, que crea un modelo donde “la terapia reconvierte en una creación común, entre terapeutas y clientes, de `historias` alternativas y atribuciones de nuevos significados a la realidad compartida” (Toffanetti, 2004 en Zlachevsky, 2008, pág. 13).

Los modelos que trabajan desde una epistemología constructivista plantean ciertos postulados comunes. En primer lugar, no hay creencia en la realidad objetiva, lo que implica que los problemas existen solo en el dominio del significado y un problema se define como tal cuando el sistema consultante o cliente lo define de esa manera. Por otro lado, el foco ya no es el comportamiento, sino que pasan a ser las ideas, existiendo un interés tanto por las ideas individuales como las colectivas. La psicoterapia pasa a ser una narrativa o un texto, donde no existe la diferencia entre aquellos que tratan y aquellos que son tratados, porque todos contribuyen por igual al texto. El terapeuta no adopta una `metaposición`, ya que al ser parte de la realidad no puede observarla desde fuera y adquiere una posición de `neutralidad`, `multiparcialidad` o `pluralidad` en la que toma partido por todos. La relación terapeuta cliente se caracteriza por una relativa ausencia de jerarquía, ya que es el cliente o sistema consultante quién tiene la última

palabra. Se focaliza menos en las nociones de poder y control, ya que se intenta entregar el poder al sistema consultante. Finalmente se privilegia una posición horizontal, donde existe respeto entre las diferentes miradas (Hoffman, 1990).

1.2.4 El Construccinismo Social.

A nivel de paradigma, surge la pregunta por la unidad de análisis sobre la cual mirar cuando se habla de cliente o sistema consultante. Zlachevsky distingue dos posturas distintas, por un lado, las que ponen el acento en el individuo, en la observación de conductas, procesos u otros fenómenos y por otro lado, las que toman como unidad de análisis a la persona formando parte de un sistema u organización de significados, poniendo atención en el sistema de relación (Zlachevsky, 1996).

Dentro de los modelos cuya unidad de análisis es el individuo encontramos al post - racionalismo de Vittorio Guidano, la Terapia Procesal Sistémica, y la terapia Experiencial – Procesal, entre otros. Por otro lado, dentro de los modelos cuya unidad de análisis es la relación, encontramos aquellos que toman los postulados teóricos de la biología del conocimiento, aquellos que toman los postulados teóricos del construccionismo social y aquellos centrados en las teorías sobre lenguaje, narrativas y significados como es el caso de los modelos intermedios hermenéuticos propuestos por White y Epston (Zlachevsky, 1996).

Ana María Zlachevsky plantea que el construccionismo social “pone el acento en la organización de los significados compartidos que configura una red de conversaciones que está a la vez inserta en una red mayor de significados, la que puede ir ampliándose hasta llegar a la macro red de significaciones que conforma la que la propuesta social nos impone, la de las verdades normalizadoras” (Zlachevsky, pág. 16). En este sentido el construccionismo social se focaliza en los procesos sociales y culturales con los que forjamos nuestra visión del mundo, que a su vez influyen en nuestras acciones; es decir,

que este conjunto de normas invisibles se convierten en “verdaderas” para los individuos y los grupos, de manera que estamos constantemente re – construyendo nuestra visión de la realidad en función de esas normas y en la relación con otras personas (Payne, 2002).

El construccionismo social presenta una perspectiva comprensiva en la que se acentúa un sentido construido y no impuesto. Descarta la idea del `self` o identidad personal como una unidad estable, preexistente y coherente en el tiempo. El individuo emerge en la interacción y el problema ya no se encuentra en el individuo, sino en la descripción de las redes de significados compartidos por los individuos (Zlachevsky, 2008). Esto significa que “la identidad es socialmente construida (“negociada”) en cada momento, modificándose de acuerdo a las circunstancias, y que su continuidad aparente es una ilusión basada en la habitual repetición de las escenas sociales en las que las personas participan” (Gergen y Davis, 1985; Gergen, 1992; Anderson, 1997 en Payne, 2002 pág. 53 – 54).

1.2.4.1 Los Enfoques Narrativos.

Los intercambios comunicacionales que dan origen a las distinciones que cada uno hace ocurren siempre en el lenguaje. De acuerdo a Maturana, “el lenguaje como fenómeno biológico es un proceso que no tiene lugar en el cuerpo (sistema nervioso), sino que ocurre en el espacio de coordinaciones conductuales consensuales” (Zlachevsky, 2008, pág. 19). El lenguaje viene a ser un producto de las acciones entre las personas (coordinaciones relacionales) que comparten significados, que han sido construidos en conjunto por aquellos que conforman una red social (Zlachevsky, 2008)

Los enfoques narrativos comparten la idea que los seres humanos somos y existimos en el lenguaje y por lo tanto éste es un fenómeno social que surge en el compartir; la relación terapéutica es una co – construcción que se da en la interacción entre terapeuta y sistema consultante y éste es quién mejor puede definir qué quiere

cambiar y qué quiere mantener; el rol del terapeuta es el de un artista conversacional y su pericia radica en hacer preguntas que gatillen explicaciones alternativas que permitan la co – construcción de nuevas narrativas; por lo tanto el terapeuta no es un experto, sino que se plantea desde una posición de curiosidad no dando nada por supuesto e intentando comprender las significaciones del sistema consultante (Zlachevsky, 1996, 2008).

1.2.4.2 La Terapia Narrativa.

Para efectos de la presente investigación se profundizará en la Terapia narrativa que propone Michael White y David Epston.

1.2.4.2.1 Fundamentos de la Terapia Narrativa.

La Terapia Narrativa ha sido fuertemente influenciada por los postulados posmodernistas del construccionismo social, que como ya hemos señalado, se enfoca en las relaciones entre las personas y las normas culturales y sociales que las moldean (Payne, 2002).

Otra gran influencia para la terapia narrativa es la que ejercen los postulados de Michael Foucault, quién cuestiona las ideas sobre el poder social. Este autor plantea que la sociedad occidental ha desarrollado capacidades que mantienen a las personas en posiciones de poder. Estas posiciones se mantienen gracias al conocimiento experto, el que se perpetúa con la colaboración de las distintas instituciones que componen la sociedad. La mayoría de las veces este poder no se establece por medio de la amenaza o de la fuerza, sino por la defensa del conocimiento del especialista y la interiorización de la propia inferioridad (Payne, 2002). A través de éste poder, las personas se someten a “verdades” normalizadoras, que son producidas en la aplicación del poder y que

construyen normas en torno a las cuales se incita a las personas a dar forma a sus vidas (White y Epston, 2002).

White y Epston plantean que la terapia narrativa en su “dimensión política” ayuda a las personas a oponerse a los efectos de las relaciones de poder encubiertas que las afectan (verdades normalizadoras) y que muchos de los problemas traídos a terapia son construcciones sociales que se desprenden de las “prácticas de poder” que obligan a la gente a definir su identidad y su vida en forma limitada (Payne, 2002).

1.2.4.2.2 Conceptos de la Terapia Narrativa.

La terapia narrativa se propone investigar las analogías mediante las que las personas viven, es decir se propone conocer como lo menciona Goffman (1974) “nuestros marcos interpretativos”. Para poder acceder a estas analogías y lograr entender nuestras vidas, la experiencia debe “relatarse”, ya que es el hecho de relatar lo que determina el significado que se le atribuye a la experiencia. A través del relato las personas se enfrentan con la tarea de organizar su experiencia en secuencias temporales a fin de obtener un relato coherente que modela sus vidas y sus relaciones, ya que determinan sus interacciones y su organización (White y Epston, 2002).

Desde este contexto, las personas acuden a terapia cuando el relato de su experiencia no representa suficientemente sus vivencias y por lo tanto, probablemente existan aspectos significativos de su experiencia vivida que se contradigan con las narraciones dominantes, construidas desde las verdades normalizadoras. White y Epston plantean que “la externalización del problema ayuda a las personas a identificar los acontecimientos unitarios y los discursos de “verdad” que las están sometiendo, y a liberarse de ellos” (White y Epston, 2002, pág. 45). En palabras de Michael White:

“La “externalización” es un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se le atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivos”. (White, 1993, p. 53)

Es bastante común observar que cuando una persona consulta, sus primeras historias son desesperanzadoras y están llenas de frustración y dolor. A estas narraciones White les llama “descripciones saturadas del problema”, las que encarnan el “relato dominante” de la vida de la persona. La externalización del problema permite a las personas separarse de los relatos dominantes que han estado dando forma a sus vidas y a sus relaciones y al hacerlo recuperan la capacidad de identificar aspectos previamente ignorados, pero importantes de la experiencia. La manera en que se insta a las personas a externalizar el problema es mediante preguntas, que han sido denominadas por White y Epston como preguntas de influencia relativa, las que apuntan a dos tipos de descripción. Por un lado están aquellas en las que se anima a las personas a describir la influencia que el problema ha tenido y tiene en su vida y por otro lado, aquellas en las que se incita a las personas a describir la influencia que la persona ha tenido y tiene en la “vida del problema” (Payne, 2002; White y Epston, 2002).

Los aspectos que se recuperan a través de la externalización del problema mediante la utilización de un lenguaje externalizador, han sido denominados por Goffman (1961), “acontecimientos extraordinarios” que llevan a “desenlaces inesperados” (Payne, 2002; White y Epston, 2002). Cuando una persona logra identificar “acontecimientos extraordinarios” y “desenlaces inesperados”, puede ser estimulada a que desarrolle nuevos significados, localizando, generando o resusitando historias alternativas que expliquen estos acontecimientos y desenlaces y los compare con la historia saturada del problema, proceso denominado deconstrucción, que permite que la descripción

alternativa se fortalezca. El resultado de todo este proceso es la construcción de un relato extraordinario, que proporciona una historia más rica y que puede ayudar a aliviar el dolor del sistema consultante (Payne, 2002; White y Epston, 2002).

Cuando el relato extraordinario se ha enriquecido, la terapia llega a un momento de encrucijada en el que la persona puede decidir si se dejará dominar por el relato saturado del problema o tomará en cuenta el relato que ha construido junto al terapeuta. La terapia termina cuando la persona decide que el relato de sí misma es suficientemente rico como para abarcar su futuro (Payne, 2002).

Finalmente cabe destacar que la terapia narrativa además de las preguntas de influencia relativa, emplea distintos tipos de preguntas tales como preguntas de re – memoria, mediante las cuales se hacen presentes personajes o personas (vivas o fallecidas) importantes y preguntas de re – autoría mediante las que se incita a la persona a unir eventos de sus vidas, en secuencias a través del tiempo, de acuerdo a un tema, recibiendo ayuda para identificar los eventos más negados. Estas preguntas tienen la finalidad de otorgar mayores elementos para construir una historia alternativa (White, 2002; Campillo, 2007). Otros recursos que utiliza la terapia narrativa son el uso de documentos terapéuticos tales como cartas o apuntes de avance, como una forma de consolidar el proceso mediante la palabra escrita y el uso de testigos externos con el fin de reforzar los progresos del proceso terapéutico (Payne, 2002).

1.2.4.2.3 Terapia Narrativa en Niños.

La terapia narrativa ha tenido muy buenos resultados en el trabajo con niños y adolescentes. Freeman, Epston y Lobovitz plantean que cuando se narra sobre la relación de un niño y el problema se añade un componente lúdico que aleja el centro de atención del niño como problema, para fijarlo en la relación del niño y el problema (Freeman, Epston y Lovobits, 2001).

La utilización del juego en la terapia ofrece un lenguaje común entre adultos y niños para expresar pensamientos, emociones y experiencias. El lenguaje exteriorizador empleado mediante la utilización de metáforas o el juego permite penetrar en el mundo del niño, conseguir su atención, su motivación y su colaboración en la resolución del problema (Freeman, Epston y Lovobits, 2001).

Los principios de la terapia narrativa en el trabajo con niños son básicamente los mismos que en el trabajo con adultos. Desde un principio el terapeuta intenta “conocer al niño al margen del problema” y crea oportunidades para entablar una conversación sobre los intereses, las habilidades, los conocimientos y las características del niño (Freeman, Epston y Lovobits, 2001).

Cuando una familia llega a consultar, plantea una historia saturada del problema, que limita las perspectivas, elimina los hilos de esperanza, el significado positivo, excluye posibilidades y potenciales nuevos. A través del lenguaje exteriorizador se establece una conversación con distintas “metáforas de exteriorización”. Estas metáforas que describen la relación entre la persona y el problema, se escogen o se elaboran con el niño y la familia, reflexionando abiertamente sobre la mejor descripción de la relación con el problema (Freeman, Epston y Lovobits, 2001). A través de las metáforas elegidas se utilizan las preguntas de influencia relativa y se buscan excepciones o “momentos sorprendentes”, los que se contradicen con la historia saturada del problema. Se construye entonces, junto al niño y la familia una historia nueva o “historia alternativa” que contrasta con la imagen problemática del sistema consultante. Freeman, Epston y Lovobits le llaman “trama” a la historia saturada del problema, mientras que la historia alternativa desarrolla una “contratrama” “cuyo protagonista (el sistema consultante) desarrolla el sentimiento de ser el protagonista de una historia de cambio y esperanza, cuyo antagonista es el problema” (Freeman, Epston y Lovobits, 2001, pág. 85).

La terapia narrativa pone a disposición de los niños las artes expresivas y la terapia de juego. Ejemplo de ello es la utilización de recursos tales como el dibujo o la pintura, las historietas, la poesía, el diario, la escultura, la fantasía guiada, mapas o cartas, la bandeja de arena, las representaciones con marionetas, los disfraces, el juego de simulación y la terapia teatral, el movimiento, el mimo o la confección de máscaras (Barragar Dunne, 1992; Freeman y Lobovits, 1993; Smith y Barragar Dunne, 1992 en Freeman, Epston y Lovobits, 2001). La razón de ello radica en que la utilización de estos recursos facilita la exteriorización del problema y motiva a la reflexión de éste como algo situado fuera del sistema consultante. Al igual que en la terapia con adultos, el valor de la palabra escrita es usado como una forma de consolidar los avances terapéuticos y la utilización de cartas y/u otro tipo de documento escrito es altamente utilizado con niños y familias (Freeman, Epston y Lovobits, 2001).

1.2.4.2.4 El Árbol de la Vida.

El “Árbol de la Vida” es una práctica narrativa colectiva o grupal, desarrollada por Ncazelo Ncube y David Denborough, creada originalmente para responder al trauma presentado por niños y niñas, que habían sobrevivido a experiencias de genocidio, VIH/SIDA o desastres naturales. Con el paso del tiempo ha sido utilizado con niños en diversos contextos tales como grupos de refugiados y niños inmigrantes, niños de comunidades indígenas, grupos de gente joven que han sido expulsados de sus escuelas y niños en trabajo individual que han sido sujetos de violencia doméstica, negligencia, abuso psicológico y emocional al interior de sus familias. Esta práctica clínica, intenta buscar formas en que los niños y niñas que han vivido experiencias traumáticas significativas, respondan de manera que logren reducir el efecto del trauma y puedan encontrar tranquilidad en sus propias habilidades y conocimientos. Por otro lado, intenta que los niños y niñas puedan acceder a experiencias que aumenten el vínculo con sus familias, sus valores y su herencia cultural (Denborough, 2008).

Usando la metáfora del “árbol de la vida” esta práctica trabaja con los significados que las personas tienen de las experiencias traumáticas que han vivido. El uso de la metáfora y el lenguaje externalizante, permite hablar acerca de las experiencias de manera indirecta y externalizada, enfatizando en las habilidades, las fortalezas y los recursos individuales y colectivos de la persona y/o del grupo, ayudando a evitar la re-traumatización (Jorquera, 2013).

La práctica narrativa del “Árbol de la vida” se implementa en cuatro partes. La primera, David Denborough la denomina “El árbol de la vida” y consiste en introducir y profundizar en la metáfora realizando el dibujo de un árbol que posee raíces, suelo, tronco, ramas, hojas y frutos, en las que cada parte se relaciona con un aspecto de la vida del niño. De esta forma, el suelo representa el presente del niño; las raíces representan los orígenes; el tronco las habilidades; las ramas constituyen los sueños, las esperanzas y los deseos que guían la vida del niño; las hojas simbolizan las personas importantes en la vida del niño; y las frutas representan los regalos materiales y espirituales recibidos (Denborough, 2008).

La segunda parte Denborough la denomina “el bosque de la vida” y consiste en la construcción del bosque, exponiendo todos los dibujos y reflexionando sobre las similitudes y diferencias del bosque. Además durante esta parte, cada participante tiene la posibilidad de presentar su árbol al grupo, aportando a la construcción más detallada del bosque. Es importante considerar que tanto la primera como la segunda parte están dirigidas a construir un `historia secundaria` o `historia alternativa` (Denborough, 2008).

La tercera parte se denomina “cuando llegan las tormentas”. A partir de la metáfora se analizan los peligros a los que los árboles y los bosques están enfrentados con el fin de crear un espacio donde los participantes pueden hablar sobre dificultades que hayan experimentado, de una manera que no signifique re-traumatizarlos y compartir sus propias habilidades y conocimientos para enfrentarlos (Denborough, 2008).

En la cuarta y última parte se entregan certificados individualizados, que el monitor ha estado elaborando durante el desarrollo de las actividades, donde se refuerzan los sueños, esperanzas, habilidades y personas importantes en la vida de cada participante. En esta parte se pueden incluir personas que no hayan participado del proceso, pero que son parte de la organización donde se ha efectuado la práctica del “Árbol de la vida” (Denborough, 2008).

Si bien es cierto en sus orígenes la práctica narrativa del “árbol de la vida” fue utilizada con niños y niñas que habían experimentado experiencias traumáticas, hoy en día su utilización se ha ampliado al trabajo con padres, personas con diagnósticos psiquiátricos, adultos mayores de 65 años y adultos en general, entre otros (Latorre, 2010).

1.2.4.3 El Enfoque Narrativo en Contextos Educativos.

El enfoque narrativo tiene la ventaja de ser relativamente breve y excepcionalmente adecuado para la construcción de comunidades y redes de relaciones, lo que lo hace particularmente apropiado para responder a las crecientes complejidades de la diversidad cultural, propia de los contextos educativos, y apreciar cómo las historias culturales tienen efectos poderosos y determinantes en la vida de la gente joven (Winslade y Monk, 2007).

Los supuestos en los que se basa este enfoque son básicamente los mismos que los descritos anteriormente. En un principio el terapeuta escucha la “historia saturada del problema”. Mediante conversaciones externalizadoras elige una metáfora para nombrar el problema y se buscan “acontecimientos extraordinarios”. En este momento es importante identificar el interés por moverse a una historia alternativa, ya que en el contexto escolar, no siempre hay interés de parte del estudiante. Winslade y Monk proponen tres roles que pueden tener los estudiantes frente a un trabajo terapéutico: el de

cliente (alumnos motivados por cambiar sus circunstancias), visitantes (vienen a terapia porque otro lo envía) y demandantes (asumen que tienen un problema pero no parecen interesados en realizar acciones para resolverlo). En los casos que se detecte poca motivación uno de los recursos que el terapeuta puede utilizar es un lenguaje presuposicional, cuya finalidad es que el estudiante considere las posibilidades de un cambio de conducta, sin que el terapeuta le pida directamente que lo haga. Finalmente se monta la historia alternativa y se prepara al sistema consultante para una posible `recaída`. Documentar los avances mediante cartas es de gran ayuda, ya que permite no solo que los logros se perpetúen en la palabra escrita, sino que también permite que otros miembros de la comunidad puedan conocer los avances del estudiante. Esto es particularmente importante en un contexto educativo dado que “para que las nuevas historias que se generan en la orientación se mantengan vivas y desarrollen significado, necesitan enraizarse en el discurso de la comunidad escolar (o en cualquier otra comunidad) y no solo en la mente del cliente y del orientador”. (Winslade y Monk, 2007, p. 143).

En cuanto al rol del terapeuta en la escuela, la educación actual que se presenta como enfocada a la evaluación, requiere de `expertos` que se hagan cargo de mejorar estos indicadores. Por esta razón las comunidades educativas esperan que el psicólogo de escuela sea un `experto`, lo que se contrapone al enfoque narrativo; por lo tanto, trabajar desde un rol colaborativo es un desafío permanente (Winslade y Monk, 2007).

En relación a los discursos dominantes y citando a Foucault (1973), Winslade y Monk afirman que “el mundo moderno se caracteriza por normas sociales que se mantienen gracias a la vigilancia y al escrutinio” (Winslade y Monk, 2007, p. 45). De acuerdo a estos autores, esto es particularmente relevante en un contexto educativo ya que en la medida que los niños pasan por la escuela, desarrollan una profunda conciencia de la imagen que ofrecen a los demás, la que es producto del escrutinio. Considerando que las escuelas poseen sistemas bastante sofisticados para medir el valor de las

personas y hacerles saber qué clase de personas son, `la mirada escrutadora´ acaba estando implicada en muchos de los problemas de los estudiantes (Winslade y Monk, 2007).

De la misma forma que en todos los contextos donde se ha utilizado el enfoque narrativo, es importante para la terapia, especialmente aquella que se hace al interior de los establecimientos educacionales, el desarrollo de la confianza, el reconocimiento y la sinceridad entre terapeuta y sistema consultante; así también es relevante el establecimiento del optimismo y el respeto por el conocimiento de quién consulta; el ejercicio de la curiosidad y la perseverancia de parte del terapeuta, de quién además de espera una postura flexible para negociar de buena forma la co – autoría con el estudiante (Winslade y Monk, 2007).

El enfoque narrativo en escuelas ha sido útil para abordar problemas conductuales, comportamientos de los niños diagnosticados con trastorno de déficit atencional (TDA) y trastorno de déficit atencional con hiperactividad (TDAH), problemas de relación entre profesores y estudiantes y absentismo escolar. A nivel grupal se ha utilizado este enfoque para trabajar con toda la comunidad educativa, con cursos, con grupos de manejo de la ira, con grupos que comparten experiencias de duelo y con grupos que requieren orientación sobre acoso escolar y prevención del consumo de drogas y alcohol (Winslade y Monk, 2007).

Al analizar el enfoque narrativo en las escuelas surge la siguiente pregunta: ¿cómo será en términos de viabilidad la implementación de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en un curso de una escuela?

1.2.4.4 Evidencias Empíricas sobre “El Árbol de la vida” en Contextos Educativos.

A pesar que existen muchas experiencias, todas positivas en la aplicación de esta práctica, se encuentra muy poca evidencia empírica. Dada la falta de evidencia empírica encontrada en la implementación de esta práctica con niños en contexto escolar, podemos citar solo una investigación de tipo cualitativa realizada con estudiantes de la Institución Educativa San Columbano en Lima, en la que la investigadora se planteó cómo los estudiantes que convivían con definiciones problemáticas de sí mismos, construían su identidad narrativa mediante la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida”. La muestra fue no probabilística incidental, pues se seleccionó directa e incidentalmente a los estudiantes que participarían. Los criterios de inclusión fueron que pertenecieran al 5to año educación primaria de la Institución Educativa San Columbano, que tuvieran varias derivaciones al área de psicología por dificultades emocionales y de conducta y que convivieran con definiciones problemáticas de sí mismos (Madrid, 2015)

Los resultados obtenidos indicaron que en relación a la metáfora del “Árbol de la vida” los estudiantes lograron elaborar historias vinculadas con algunos aspectos fundamentales de su persona como los antepasados, las habilidades y fortalezas, los sueños y esperanzas, las personas que han contribuido a ser lo que son y los motivos de gratitud. La investigadora informa que la metodología que plantea el “Árbol de la vida” facilitó la expresión sobre sí mismos (Madrid, 2015).

Frente a la metáfora del “Bosque del vida” la investigadora informa que los estudiantes lograron elaborar sus propias significaciones, creando nuevas metáforas alimentadas por sus propias experiencias, lo que enriqueció las percepciones del grupo. Cada estudiante pudo asumir una posición preferida ayudándose de las ideas de los demás (Madrid, 2015).

En relación a la metáfora “Tormentas de la vida” informa que a pesar de ciertos sentimientos de tristeza, las conversaciones fluyeron de modo agradable y la participación continuó siendo productiva. Reflexionar sobre esta metáfora permitió la construcción de diferentes formas de afronte a las dificultades (Madrid, 2015).

La experiencia de “reconocimiento y celebración” constituyó otra forma de colaborar en la construcción de la identidad personal, la que se concentró en dar énfasis a todas las historias previamente ampliadas mediante las metáforas. La presencia de “testigos externos” produjo un antecedente positivo en la historia del vínculo entre la familia, el estudiante y la escuela (Madrid, 2015).

Ante las evidencias positivas en la aplicación de esta práctica en un contexto escolar surge la siguiente interrogante: ¿cómo influirá la implementación de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida” en las relaciones que establecen los integrantes de un curso?; ¿Esta práctica narrativa grupal, cómo influirá en la cohesión grupal, el compañerismo y la imagen que los niños tienen de sí mismos?

2 Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir los significados que los alumnos del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y el profesor jefe de ese curso tienen sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la Vida” en el clima de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir los significados de los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “árbol de la vida” en las interacciones que establecen con sus compañeros.
- Describir los significados de los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “El Árbol de la vida” en el vínculo afectivo que establecen con sus compañeros.
- Describir los significados del profesor jefe del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “árbol de la vida” sobre el clima en aula de dicho curso.
- Describir la viabilidad de la aplicación de la práctica narrativa colectiva del “El árbol de la vida” en el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda.

3 Preguntas Directrices de la Investigación

¿Cómo influye la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida” en las relaciones que los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda establecen con los integrantes de un curso?

¿Cómo influye la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida en la cohesión grupal, el compañerismo y la imagen que los niños del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda tienen de sí mismos?

¿Qué repercusiones puede tener la práctica narrativa del “Árbol de la vida en los aspectos socio - afectivos del clima de aula que se genera en el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda?

¿Cómo será en términos de viabilidad la implementación de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda?

4 Metodología

4.1 Fundamentación Teórica

La complejidad de los estudios investigativos y evaluativos en las ciencias sociales ha propiciado la aparición de diversas formas de investigar, que dan cuenta de esta complejidad y diversidad de los fenómenos. La metodología cuantitativa y la metodología cualitativa nos entregan dos formas de realizar investigación. Ambas difieren en las visiones de mundo sobre las que se sustentan, los métodos que utilizan, las metas que se proponen, el tipo de información que logran extraer, etc. (Mella, 2003).

El método cuantitativo parte del supuesto que todos los fenómenos son iguales en cualidad y difieren en cantidad. El método cualitativo entiende que los fenómenos sociales son distintos en cualidad. Mientras la metodología cuantitativa trata de ubicar ciertas observaciones para un concepto, de manera de poder medir el grado de validez de un fenómeno, la metodología cualitativa busca un concepto a partir de observaciones hechas. Esto implica que la metodología cuantitativa se basa en un modelo lógico - deductivo, lo que significa que desde una teoría general se derivan ciertas hipótesis, las cuales posteriormente son probadas, contra observaciones del fenómeno en la realidad. La metodología cualitativa se basa en un modelo conceptual – inductivo, lo que implica que comienza con ciertas observaciones del suceso, desde las cuales inductivamente se dependen ciertas cualidades que finalmente nos entregan un concepto acerca del fenómeno (Mella, 2003).

Ambos métodos también difieren en el concepto de realidad, ya que la metodología cuantitativa define como posible la relación sujeto – objeto, planteando una realidad observable e independiente de investigador, mientras los métodos cualitativos niegan la relación sujeto – objeto, reemplazándola por la de sujeto – sujeto, donde la frontera entre lo interno y lo externo es relativa (Mella,2003).

Considerando que el presente estudio pretende describir los significados de los estudiantes y el docente sobre la influencia de una práctica narrativa en el clima de aula, se ha elegido un tipo de metodología cualitativa, cuyo objetivo es describir las cualidades del fenómeno, que posibilita un análisis inductivo, donde se puede observar la relación sujeto – sujeto con una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada. Se ha considerado que a través del uso de esta metodología se logrará extraer la riqueza de los significados, lo que proporcionará un análisis más profundo del fenómeno.

4.2 Diseño General de Investigación

El presente estudio se plantea con un diseño de investigación no - experimental, ya que no existió manipulación de variables y es de tipo transversal ya que permite estudiar a distintos grupos en un momento dado (Sierra, 2003).

Partiendo de la base que esta investigación tiene la finalidad de describir los significados que los alumnos de un curso y su profesor jefe hacen sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida” en el clima de aula, se decide aplicar el “Árbol de la vida” al 6to año básico y luego describir los efectos de ésta en los significados del grupo y del profesor. Para ello se realizaron cuatro grupos focales con los niños, una entrevista en profundidad con el docente y en el análisis de los datos se consideraron las notas de campo elaboradas por el investigador. Dentro de las preguntas que orientaron tanto los grupos focales, como la entrevista al docente se incluyeron aquellas que indagaban en las significaciones y aquellas que indagaban en la viabilidad de la práctica narrativa en el curso. Cabe destacar que la práctica narrativa del “Árbol de la vida” fue aplicada en su totalidad a los alumnos del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y el docente participó solo en la primera sesión, la de la construcción del árbol y en la última sesión, la de la entrega de los certificados en calidad de `testigo externo`.

4.2.1 Definiciones Operacionales.

A continuación se presentan dos definiciones importantes de considerar.

Entenderemos por clima de aula:

“La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en un grupo – clase entre iguales y entre profesor – alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan sobretudo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor”. (López y Bisquerra, 2013, p. 65)

Entenderemos por viabilidad:

A “la medida del beneficio obtenido en una organización gracias al desarrollo de un sistema de información” (García, 2008. p. 30).

4.3 Descripción de la Metodología

A continuación se realizará una descripción exhaustiva de la metodología describiendo los participantes de la investigación, el procedimiento utilizado en la implementación del estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento general de análisis de datos.

4.3.1 Participantes.

4.3.1.1 Población.

La población de este estudio está conformada por la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda, la que se encuentra ubicada en el sector de Santa Inés de la comuna de Viña del Mar y pertenece a la Corporación Municipal de Viña del Mar. Cuenta con una matrícula de 174 alumnos e imparte educación desde pre – kínder hasta 8vo año básico, teniendo un curso por nivel. Presenta 46 estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) y 113 niños que reciben la Subvención Escolar Preferencial (SEP), por lo que está catalogada como una escuela vulnerable que presenta en su alumnado problemas sociales, económicos y familiares.

Cabe destacar que la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda al igual que todas las escuelas pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar se rige por un sistema de educación tradicional caracterizado por clases expositivas de parte de los docentes, donde las relaciones profesor – estudiante son de carácter jerárquico - vertical. El profesor tiene un rol de autoridad y los estudiante son más bien pasivos ante esta autoridad, los estudiantes son vistos de forma fragmentada y no de manera integral y las medidas para impartir disciplina son de carácter punitivo utilizando estrategias de premio – castigo e impuesta por la autoridad.

A pesar de este modelo tradicional de enseñanza, dentro de los últimos años la visión de la comunidad educativa como un sistema integrado e influyente en el desarrollo del niño y la incorporación de normativas que incluyen la convención de los derechos del niño ha acarreado algunos cambios difíciles de asimilar, lo que trae como resultado que en la escuela actual confluyan y convivan simultáneamente distintas visiones sobre cómo abordar la enseñanza. Específicamente el conflicto se genera entre la visión tradicional expuesta anteriormente y la que intenta introducir el MINEDUC

que considera la Ley de Inclusión (L.I.E. 20.845), la Ley sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (S.A.C. 20.529), la ley de violencia escolar (L.V.E. 20.536) y la Ley General de Educación (L.G.E. 20.370).

En relación a la incorporación del psicólogo en la escuela es importante destacar que es de corta trayectoria y que esta insención implica construir un espacio distinto en un dominio que no le es propio, situación que trae como consecuencia adaptar el lenguaje, las prácticas y entrar en un sistema que ya está establecido como jerárquico y autoritario. En este sistema el psicólogo es considerado como una autoridad experta de quién se esperan y demandan soluciones en base a su nivel de competencias.

4.3.1.2 Muestra.

Previa conversación con el profesor jefe y teniendo en cuenta la opinión personal de la investigadora que además se desempeña como psicóloga en esta escuela, se eligió al 6to año básico para la implementación de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida”. Los motivos de esta elección se basaron en que este curso contaba con un profesor jefe que facilitaría la implementación del taller, estaba dispuesto a participar como `testigo externo`, el curso presentaba dificultades de convivencia escolar, pero estas dificultades no llegaban a extremos de violencia física o bullying como sucedía en otros cursos y la edad de los niños, comprendida entre los 11 y los 14 años con un promedio de 12 años, permitía suficiente nivel de análisis como para desempeñar las actividades. Cabe destacar que el 6to año básico es un curso de segundo ciclo de educación básica por lo que posee distintos profesores para distintas materias. Finalmente cabe destacar que los estudiantes no compartían experiencias traumáticas, sino que la característica común que tenían era pertenecer al curso mencionado.

Para seleccionar la muestra definitiva se realizaron 2 sesiones de motivación. Una con el curso completo y la otra en forma individual. Luego se inscribieron los alumnos dispuestos a participar en la investigación. De un total de 24 alumnos pertenecientes al 6to año básico, 5 decidieron no participar, por lo tanto, la muestra de carácter intencional, no probabilística estuvo conformada por 19 alumnos del 6to año básico.

4.3.2 Procedimiento Utilizado en la Implementación del Estudio.

Habiendo recibido las autorizaciones de parte de la Dirección del establecimiento y del profesor jefe del 6to año, se conversó en reunión de apoderados con los padres y apoderados sobre el estudio y se solicitaron los consentimientos informados (anexo A).

Posteriormente, en la clase de orientación se realizó una sesión de motivación con todo el curso en la que se invitó a los estudiantes a participar de las actividades de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” y se les explicó en qué consistía el estudio. Al final de esta actividad se les solicitaron los asentimientos informados (anexo B).

A continuación se realizó una reunión con el profesor jefe, quién en su rol de `informante clave` ayudó a dividir al curso en dos, con el fin de aplicar la práctica narrativa en grupos reducidos y en forma relativamente simultánea. Esta división fue realizada en forma intencionada y se privilegió la homogeneidad entre grupos y la heterogeneidad al interior de cada grupo (Mella, 2003). Es decir, se evitó dejar en el mismo grupo a aquellos que eran muy amigos o aquellos que presentaban conductas inquietas. Los grupos se conformaron de la siguiente forma:

Grupo 1 : 11 estudiantes.

Grupo 2 : 8 estudiantes.

El grupo 1 trabajó los días Lunes a las 8:00 hrs., mientras que el grupo 2 trabajó los días Martes a misma hora. De esta manera se implementó la práctica narrativa del “Árbol de la vida” a cada grupo en 6 sesiones de aproximadamente 1 hora y 15 min. Se contemplaron 2 sesiones para la elaboración del árbol, 2 sesiones para la presentación de los árboles y la construcción del “bosque de la vida”, una sesión para la construcción de “las tormentas de la vida” y una sesión para la entrega de certificados (Mayor información en el anexo C que incluye la implementación de la práctica narrativa en detalle y comentarios de cada una de las sesiones).

Posterior a la implementación de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida” se realizaron cuatro grupos focales con los estudiantes y una entrevista en profundidad con el profesor, los que se detallan a continuación.

4.3.3 Instrumentos de Recolección de la Información.

Los instrumentos elegidos pretenden recolectar información sobre los significados que los alumnos y el profesor del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda tienen sobre la influencia de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida” en el clima de aula y la viabilidad de la aplicación de esta práctica en el curso. Con esta finalidad se realizaron cuatro grupos focales con los estudiantes, una entrevista en profundidad con el profesor jefe y se consideraron las notas de campo a partir de la observación simple realizada por el investigador.

4.3.3.1 Grupos Focales.

Los grupos focales se definen como, “entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (Mella, 2003, p. 176).

La razón por la que se eligió esta forma de recolección de datos se basa en que los grupos focales permiten acceder a un proceso subjetivo de escuchar opiniones y captar los significados de lo que el grupo está diciendo. Los grupos focales, entre otras aplicaciones, sirven para monitorear proyectos, es decir para la presente investigación, servirían para entender e interpretar qué ha sucedido con la aplicación de la práctica narrativa colectiva del “Árbol de la vida”, pudiendo dar perspectivas respecto de cómo y porqué se obtuvieron los resultados que se obtuvieron. Además esta técnica permite una considerable flexibilidad en cómo formular las preguntas al grupo, creando conversaciones y datos concentrados y dirigidos en un período corto de tiempo, representando más al grupo que al individuo (Mella, 2003).

La información obtenida de los grupos focales sirvió para dar cuenta del primer y segundo objetivo específico de esta investigación que intentan describir los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en las interacciones y el vínculo afectivo que los estudiantes establecen con sus compañeros.

Con la finalidad de alcanzar el “punto de saturación teórica” (Mella, 2003) se realizaron cuatro grupos focales, lo que implicó dividir tanto al grupo 1 como al grupo 2. Considerando que la muestra era homogénea esta división se realizó al azar, quedando distribuida de la siguiente manera:

Grupo 1 – A : 4 estudiantes.

Grupo 1 – B : 4 estudiantes.

Grupo 2 – A : 3 estudiantes.

Grupo 2 – B : 3 estudiantes.

De los 19 estudiantes que conformaron la muestra definitiva 3 de ellos desistieron de participar en medio de la implementación de la práctica narrativa y 2 de ellos presentaron inasistencias reiteradas por lo que no participaron en los grupos focales.

La duración de cada grupo focal fue de aproximadamente 40 min. y la información fue grabada mediante grabadora y cámara de video.

Cabe destacar que fue la misma investigadora quién aplicó la práctica narrativa del “Árbol de la vida” y luego evaluó mediante los grupos focales.

Las preguntas que dirigieron la conversación de los grupos focales estuvieron destinadas a indagar en los significados relacionados a la aplicación de “Árbol de la vida” sobre los siguientes aspectos (Para más detalle ver anexo D):

- La interacción entre los compañeros de curso.
- El vínculo afectivo entre los compañeros de curso.
- La relación y vínculo afectivo profesor jefe – estudiante.
- Aspectos físicos de la sala de clases relacionados a la posible exposición de los árboles y/o los certificados de resistencia.
- Viabilidad de la aplicación de la práctica narrativa.

4.3.3.2 Entrevista en Profundidad.

Además de los grupos focales se utilizó la entrevista en profundidad que se define como,

“una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones

personales tal y como son expresadas por sus palabras”. (Taylor y Bogdan, 1984 en Vela, 2001, p. 75)

En el caso del presente estudio, la entrevista en profundidad aplicada al profesor jefe se orienta a obtener información sobre los significados del profesor frente a su interacción con aspectos relacionados al clima en aula (Mella, 2003). Se decide optar por esta técnica de recolección de datos ya que nos permite acceder a los significados del profesor y poder compararlos con los datos obtenidos de los grupos focales. La entrevista en profundidad permite ser “guiada por el investigador, el que intencionalmente introduce un número limitado de preguntas y requiere que el entrevistado explore esas preguntas en profundidad” (Mella, 2003, p. 155). Además proporciona flexibilidad en el sentido que las preguntas son formuladas a partir de la dinámica que se genera entre entrevistado y entrevistador, permitiendo controlar de mejor manera la veracidad de lo dicho (Mella, 2003).

Posterior a la realización de los grupos focales se realizó una entrevista en profundidad con el docente que duró aproximadamente una hora y fue registrada mediante grabadora de audio.

La información obtenida de la entrevista en profundidad sirvió para dar cuenta del tercer objetivo específico de esta investigación que intenta describir los significados del profesor jefe sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en el clima de aula.

Los aspectos abordados en la entrevista con el profesor estuvieron dirigidos a detectar los significados de éste en relación a la aplicación del “Árbol de la vida” sobre los siguientes temas (Para más detalle ver anexo E):

- Clima de aula.

- Interacciones entre los estudiantes.
- Vínculo afectivo entre los estudiantes.
- Relaciones y vínculo afectivo profesor jefe – estudiante.
- Aspectos físicos de la sala de clases relacionados a la posible exposición de los árboles y/o los certificados de resistencia.
- Viabilidad de la aplicación de la práctica narrativa en el curso.

4.3.3.3 Análisis de Fortalezas, Oportunidades, Dificultades y Amenazas (FODA).

Con la finalidad de analizar la viabilidad de la implementación de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda, que constituye el cuarto objetivo específico de esta investigación, se construyó un análisis FODA el que consistió en realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles, que en su conjunto diagnosticaron la situación interna de la aplicación de la práctica narrativa (6to año básico y su profesor) y una evaluación externa de las oportunidades y amenazas que esta práctica podría tener en relación a la comunidad educativa en general (Ponce, 2007).

Cabe destacar que este análisis se realizó a partir de la información recogida a través de los grupos focales, la entrevista en profundidad realizada al docente y las notas de campo elaboradas por el investigador.

4.3.3.4 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos.

En relación al concepto de validez en la investigación cualitativa A. Gaínza plantea que,

“La validez es entendida como una relación cognitiva de acceso creciente a medida que el investigador profundiza su inserción en la realidad cotidiana y local (actorial) del sujeto o en su sistema de significados y representaciones. A mayor

proximidad con el mundo subjetivo e intersubjetivo del sujeto investigado mayor validez del conocimiento”. Taylor y Bogdan, 1986 en Gaínza, 2006, p. 250)

Desde este punto de vista la validez y confiabilidad del estudio estuvieron dadas por la profundidad lograda en los grupos focales y la entrevista, en la obtención del “punto de saturación teórica”, definido como el momento en que los grupos se transforman en “repetitivos” y la realización del proceso de triangulación de la información donde se compararon los datos obtenidos de cada grupo focal entre sí y luego se compararon estos datos con la entrevista realizada al docente (Denzin, 1978 en Vela, 2001; Mella, 2003).

4.3.4 Procedimiento General de Análisis de Datos.

Tanto para los grupos focales como para la entrevista en profundidad se realizaron transcripciones de las grabaciones obtenidas. El análisis de datos estuvo orientado por la `teoría fundamentada` (grounded theory). En primer lugar, los significados entregados por los grupos focales fueron formulados de manera más concisa tratando de dar una denominación común. En segundo lugar se identificaron propiedades o subcategorías y en tercer lugar se buscaron en la información obtenida posibilidades de dimensionar y entender los datos obtenidos (Mella, 2003).

Este mismo procedimiento se utilizó con la entrevista en profundidad y se compararon ambos análisis. Para complementar la información obtenida, en el análisis final, se consideraron las notas de campo realizadas por el investigador cada vez que estuvo en contacto con la muestra y se dio paso a la elaboración de las conclusiones.

4.4 Aspectos Éticos

La participación de los estudiantes fue de carácter voluntaria. A los estudiantes se les solicitaron asentimientos mientras que a los apoderados y al profesor jefe se les solicitaron consentimientos informados. Los consentimientos informados de los apoderados fueron solicitados durante la reunión de apoderados donde se les explicó en qué consistía el estudio.

Del total de 24 estudiantes que conforman el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda, 5 no quisieron participar del estudio, 3 desistieron de continuar participando durante la implementación de la práctica narrativa y 2 no fueron contemplados en los grupos focales por inasistencias reiteradas. El total de estudiantes que participaron tanto de la práctica narrativa como de los grupos focales fueron 14 estudiantes.

La investigadora y psicóloga de la escuela fue quién realizó las sesiones de motivación, dividió los grupos para la implementación de la práctica narrativa junto al profesor jefe, implementó “el árbol de la vida”, dirigió los grupos focales y la entrevista en profundidad, analizó los datos y elaboró los resultados.

5 Resultados

A partir del análisis de los grupos focales y la entrevista en profundidad se desprende un total de seis categorías. Cabe recordar que los grupos focales fueron aplicados a grupos de niños por lo que la extensión de las descripciones y los ejemplos citados tienden a ser breves y precisos. A continuación se procede a describir cada una de las categorías, con sus respectivas sub – categorías y códigos.

5.1 Categorías Emergentes

Las categorías emergentes describen los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa “El Árbol de la Vida” en las interacciones que establecen con sus compañeros, los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en los vínculos afectivos entre los compañeros, los significados del profesor jefe sobre la influencia de la práctica narrativa “El Árbol de la Vida” en el clima de aula, los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el desarrollo personal de ellos mismos, los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en las relaciones interpersonales profesor – estudiante y los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de los trabajos realizados durante la práctica narrativa en los compañeros y los profesores.

5.1.1 Interacciones entre Compañeros.

Esta categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa “El Árbol de la Vida” en la cohesión y la comunicación grupal. Los estudiantes significan una influencia de la práctica narrativa en el hecho de compartir y estar reunidos, en la posibilidad de expresar aspectos íntimos al grupo, en el poder respetarse, aceptar sus diferencias, escucharse y comprenderse, en el

reconocimiento de características comunes, en el fortalecimiento de las relaciones, en la disposición para establecer nuevas relaciones, incluso con aquellos que tenían mala relación, en la disminución de los sub – grupos al interior del curso y en la posibilidad de ponerse en el lugar de otros y evitar situaciones que a otros puedan provocarle daño. La siguiente figura resume su composición.

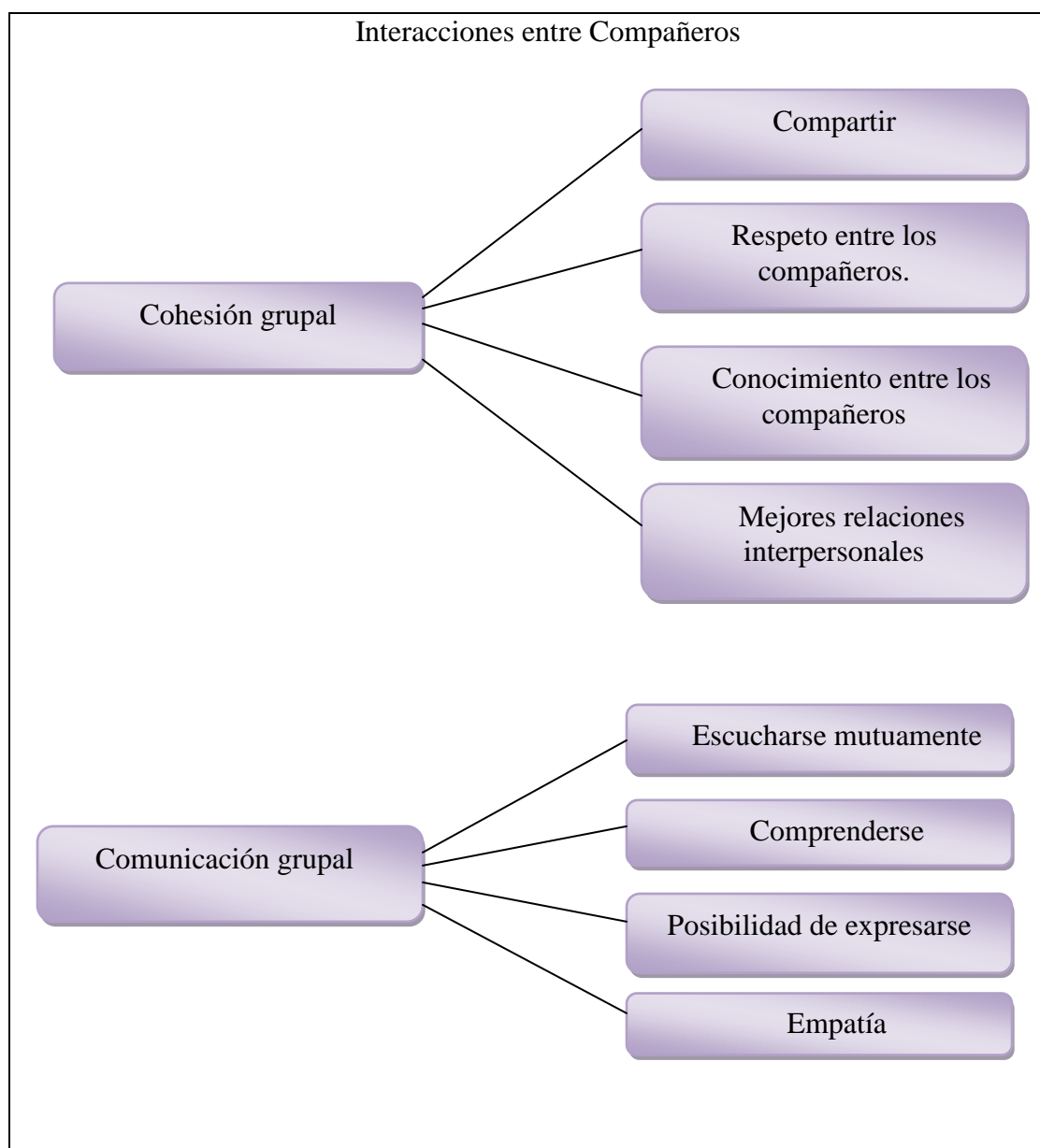


Figura 2. Interacciones entre Compañeros

5.1.1.1 Cohesión Grupal.

Esta sub-categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en las características que los estudiantes tienen del grupo y la posibilidad de sentirse acogidos dentro de éste. Incluye el grado en que comparten experiencias en grupo, el respeto por otros compañeros, el nivel de conocimiento que logran entre sí y el significado sobre la calidad de las relaciones interpersonales. A continuación se describen los códigos que conforman esta sub-categoría.

5.1.1.1.1 Compartir.

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el hecho de compartir en grupo y estar reunidos.

Ante la pregunta sobre lo que más les gustó del taller responden: (G. F. 1 – A) “que cada uno compartió sus árboles, sus vidas” “Estar reunidos” “dibujar” “escribir nuestros sueños, nuestra vida y nuestro futuro” “saber lo que ellos querían en la vida” (Refiriéndose a los compañeros). (G. F. 2 – A) “que nos pudimos comprender más” “pudimos compartir más”.

5.1.1.1.2 Respeto entre los compañeros.

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el ejercicio del respeto entre pares y la aceptación de las diferencias individuales.

Sobre qué aprendieron con la práctica: (G.F. 1 – B) “aprendimos de sus vidas” “aprendimos que no todos son iguales, hay unos que sufren más y otros que sufren menos, otros que son alegres, otros que son tristes”, “que tienen los mismos sentimientos y que no todos tienen los mismos problemas”. (G. F. 1 – B) “nos pudimos respetar” “pudimos respetar los sentimientos y los problemas personales de otros compañeros”.

5.1.1.1.3 *Conocimiento entre los compañeros.*

Este código significa la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en el nivel de conocimiento interpersonal que los estudiantes tienen, así como también en el conocimiento de aspectos, experiencias y características en común.

En relación al conocimiento de los compañeros: (G. F: 2 – A) “saber lo que nos molesta y lo que no”. (G. F. 1 – B) “Aprendimos más sobre ellos” “sabemos en qué ayudarlos y sabemos el sufrimiento de ellos”.

Ante la pregunta sobre qué aprendieron del curso con la práctica: “a conocernos” “así profundamente” “porque antes los conocíamos muy poco” “los conocíamos así, como, como de vista así, pero no por dentro...” “o las cosas en común, que nadie se iba a esperar que tuviéramos algo en común” “que la persona que te cae más mal, tiene cosas en común”.

5.1.1.1.4 *Mejores Relaciones Interpersonales.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la mejoría de las relaciones interpersonales que establecen con sus compañeros. Este código incluye el fortalecimiento de las relaciones ya existentes, el sentido de unión grupal y la disposición para establecer nuevas relaciones al interior del curso.

Hablando sobre la influencia de la práctica en las relaciones interpersonales: (G. F. 2 – B) “Que podemos hacernos más amigos, más de lo que somos”, “mejorar nuestras relaciones, así como de amistad”. (G. F. 1 – A) “antes no le hablábamos a otros (compañeros)” “antes habían como grupitos separados (en el curso)” “que uno le tenía mala a otro” “ahora andamos todos juntos” “ahora estamos todos unidos”, “antes nos agarrábamos, ahora no”. (G. F. 2 – A) “Porque yo de la XXX no sabía nada” “yo creo que ahora nos llevamos mejor” “con XXX me la llevaba muy mal y ahora nos la llevamos bien”. (G. F. 2 – A) “si no hubiese estado el taller, yo creo que a él todavía le caería mal”.

*(G. F. 1 – B) “antes éramos más distanciados, ahora somos más compañeros”
“antes decíamos hola y chao ahora hablamos”.*

5.1.1.2 Comunicación Grupal.

Esta sub – categoría significa la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en la comunicación que los estudiantes establecen entre ellos. Incluye el nivel en que los niños se sienten escuchados y comprendidos por sus pares, el valor que le otorgan a la posibilidad de expresarse ante el grupo y el desarrollo de la capacidad de empatía. A continuación se describen los códigos que la conforman.

5.1.1.2.1 Posibilidad de expresarse.

Se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la posibilidad de expresar verbalmente aspectos personales frente a los compañeros.

Hablando sobre la influencia de la práctica en la comunicación entre pares:

(G. F. 1 – A) “Ahora hablamos todos”.

Ante la pregunta sobre la influencia de la práctica en el aprendizaje sobre sí mismo: “nos pudimos expresar”, “aprendí a expresar un poco más”.

Comentarios sobre lo que más les gustó: (G.F. 1 – B) “expresábamos lo que teníamos dentro” “hablar de cosas personales”, “cuando hicimos el árbol”.

5.1.1.2.2 Comprenderse Mutuamente.

Este código significa la influencia de la práctica narrativa en la posibilidad de entender los problemas que tienen otros compañeros.

Hablando sobre la influencia de la práctica en la comunicación: (G. F. 1 – B) “nos contactamos más”, “nos podemos entender”, “cada vez nos entendemos más”, “ahora entendemos lo que es tener un problema, uno igual tiene problema...”.

Ante la pregunta sobre qué fue lo que más les gustó de la práctica: (G.F. 2 – A) “que nos pudimos comprender más”.

5.1.1.2.3 *Escucharse Mutuamente.*

Se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en la capacidad de saber escuchar y sentirse escuchados por los compañeros.

Hablando sobre la práctica: (G.F. 1 – B) “aprendí a saber escuchar a mis compañeros”, “nos supimos escuchar”.

5.1.1.2.4 *Empatía.*

Se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la capacidad de ponerse en el lugar de otros compañeros de manera de ayudar a los demás evitando situaciones que les provoquen desagrado.

Hablando sobre las “Tormentas de la vida”: (G. F. 1 – B) “Ahora que los otros saben los problemas de los otros ya no van a hacer bullying”.

5.1.2 Vínculos Afectivos entre Compañeros.

Esta categoría se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el componente afectivo de la cohesión grupal. Los estudiantes significan una influencia de la práctica narrativa en la confianza, en la posibilidad de expresar sentimientos, en la motivación por ayudar a sus compañeros y ser ayudados por ellos, en el cariño y el afecto que se tienen, en el acogimiento que sienten de parte del grupo, en un mayor conocimiento de las habilidades y circunstancias de sus compañeros, en el reconocimiento ante el grupo y en la sensación de bienestar y satisfacción experimentada durante la implementación de la práctica narrativa. La siguiente figura resume su composición.

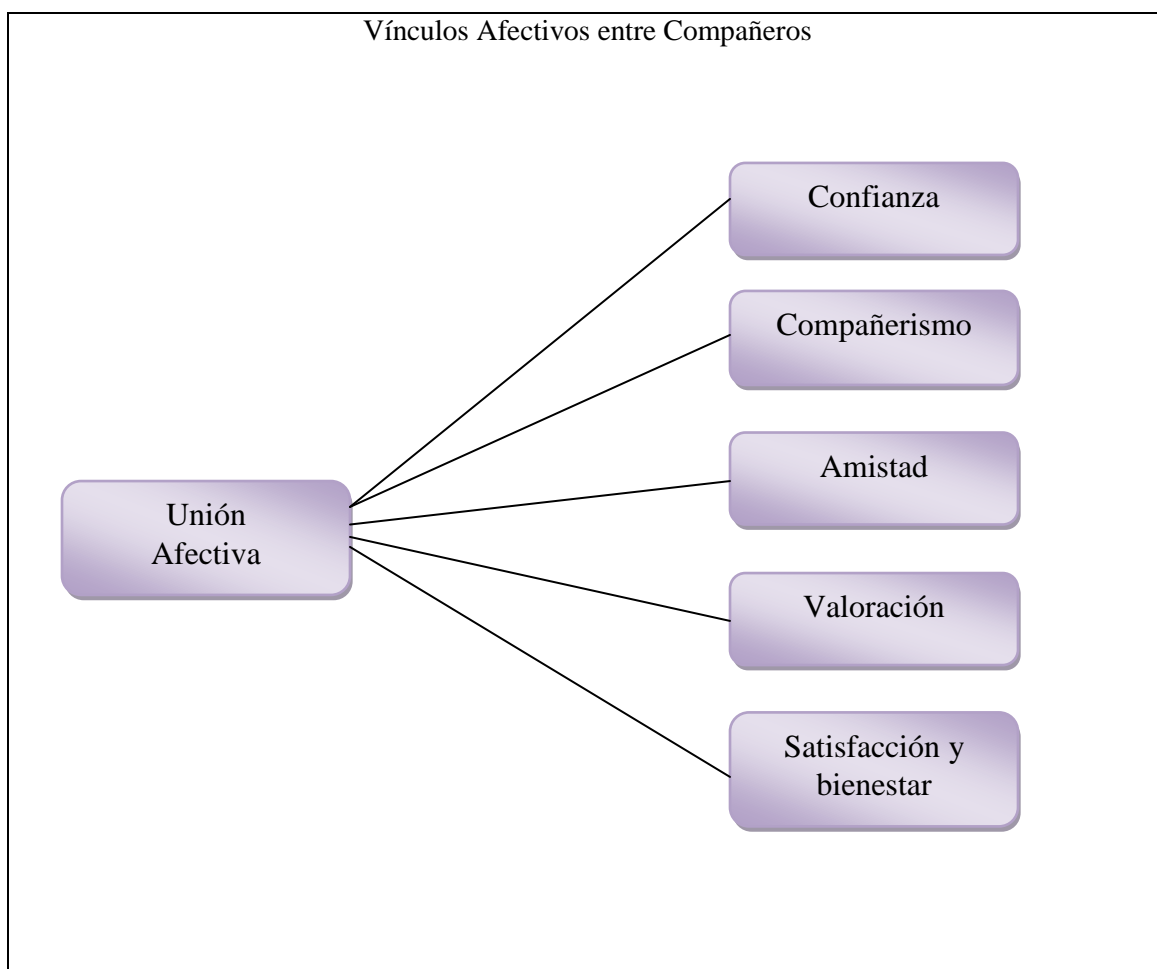


Figura 3. Vínculos Afectivos entre Compañeros

5.1.2.1 Unión afectiva.

Esta sub – categoría hace referencia al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la cohesión afectiva de los compañeros. Implica el componente afectivo de la cohesión grupal e incluye los sentimientos de confianza, compañerismo, amistad, valoración de los compañeros y el grado de satisfacción experimentado en la interacción con éstos.

5.1.2.1.1 *Confianza.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en la confianza y la intimidad que el grupo puede alcanzar.

*Influencia en la relación con otros: (G.F. 1 – A) “confiamos más en los otros”
“los demás pueden guardarnos un secreto”.*

*De que les sirvió el taller como curso: (G.F. 1 – A) “confiar más entre nosotros”
“confiar más en el curso”.*

*Hablando sobre la influencia de la práctica en el cariño que se tienen: (G.F. 1 – B)
“Somos más cercanos”, “contarnos nuestros secretos, nuestros problemas”.*

5.1.2.1.2 *Compañerismo.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa, en el grado en que ellos sienten al grupo de compañeros como un núcleo confiable del que pueden recibir apoyo.

Para que les sirvió el taller: (G. F. 1 – B) “para desahogar los problemas con otras personas” “para contar nuestro sufrimiento”, “es bueno expresar los sentimientos y que haya gente que le puede ayudar en los problemas personales”, “aprendí que a veces es bueno expresar los sentimientos con otras personas, porque te pueden ayudar, al igual que tu a ellos”, “nos podemos ayudar más en los problemas que uno tiene”, “...sí, como que el taller nos reunió” (refiriéndose a la práctica narrativa).

(G. F. 2 – A) “nos sentimos así como que todos éramos hermanos y estábamos compartiendo en familia”.

5.1.2.1.3 *Amistad.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la amistad, entendida como cercanía afectiva expresada en el cariño y el afecto entre los compañeros.

(G. F. 1 – B) “Aprendimos de la amistad... es buena”. “nos juntamos como amigos cercanos” “nos juntamos los del taller”, “somos más cariñosos con otras personas”.

Hablando sobre la influencia de la práctica en las relaciones afectivas: (G. F. 2 – A) “ahora nos tenemos más cariño”, “cariño”, “afecto” “¿Cómo se dice eso cuando uno lo acoge?”.

5.1.2.1.4 Valoración.

Se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el valor que le otorgan a otros compañeros y a la valoración que hacen los otros sobre el estudiante, expresado en el reconocimiento de sus habilidades, propósitos y personas significativas.

Refiriéndose a la sesión que más les gustó: (G. F. 1 – B y 2 – B) “cuando nos entregaron los diplomas”.

Hablando sobre “el bosque de la vida”: (G. F. 2 – A) “Hay que valorar a los compañeros tal como son”, “hay que valorar a todos”, “hay que valorar a todas las personas”.

Sobre el significado de compartir experiencias con los compañeros: (G. F. 2 – B) “tu pensabas que era una persona mala, pero era una persona buena”.

5.1.2.1.5 Satisfacción y Bienestar.

Este código se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la sensación de bienestar y satisfacción experimentada por ellos durante la realización de éste.

Sobre cómo se sintieron con el taller: (G. F. 1 – B) “satisfecho”.

Sobre cómo se sintieron durante el taller: (G. F. 2 – A) “acogidos”, “cómodos”.

(G. F. 2 – B) “Al principio del taller me sentía rara, pero después me sentí bien”

“Al principio no sabía que estábamos haciendo, pero después me sentí bien”

“Al principio me sentí aburrida, pero después me entretuve”

5.1.3 Significados del profesor sobre el clima de aula.

Esta categoría fue elaborada a partir de la entrevista en profundidad sostenida con el profesor jefe del 6to año básico y describe los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el desarrollo personal de los estudiantes, en las interacciones y los vínculos afectivos que ellos establecen, en la relación profesor – estudiante, en las estrategias de manejo docente y en las características físicas de la sala de clase.

El profesor significa una influencia de la práctica narrativa en la reflexión de los niños sobre su proyecto de vida, en la seguridad observada en ellos para enfrentar al grupo, en la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones, en el conocimiento al interior del grupo, en el establecimiento de nuevas relaciones, en la capacidad de trabajar en grupo, en la reflexión sobre la solución de conflictos, en el fortalecimiento de vínculos, en el conocimiento, valoración y mejor relación profesor – estudiante, en el ejercicio de una relación más horizontal y en la elección de estrategias metodológicas y motivacionales acordes a los intereses y habilidades de los niños.

En el caso que los dibujos fueran expuestos en la sala de clases el profesor significa una influencia de la práctica narrativa en el sentido de pertenencia al grupo – curso, en la elección de estrategias metodológicas y motivacionales que otros docentes pudieran establecer en base a las habilidades y preferencias de los niños y en el grado de sensibilidad de los apoderados hacia sus hijos.

La siguiente figura resume las seis sub – categorías que la componen junto a sus respectivos códigos.

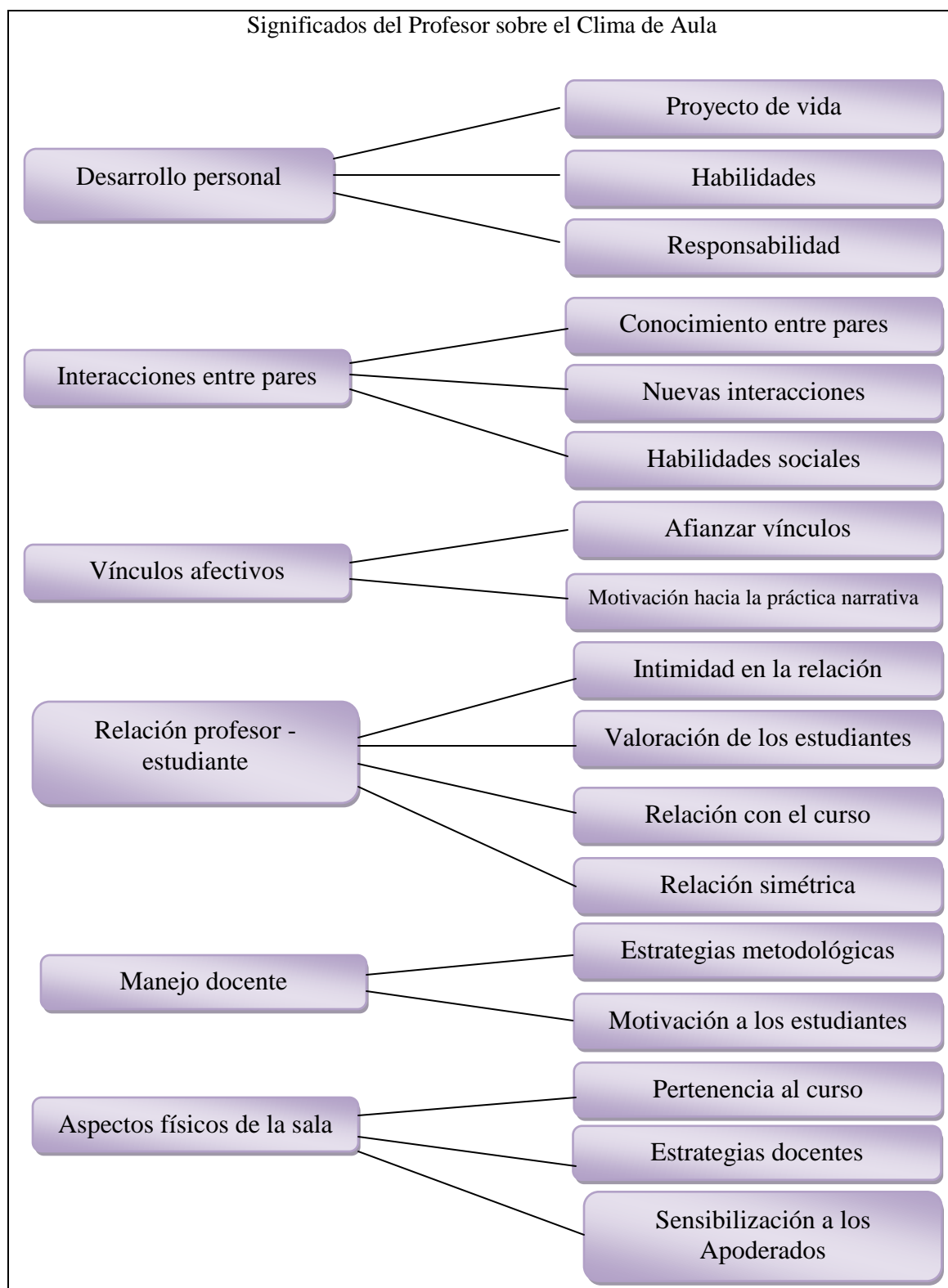


Figura 4. Significados del profesor sobre el clima de aula.

5.1.3.1 Desarrollo Personal.

Esta sub – categoría se refiere al significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida”, en algunos aspectos vinculados al desarrollo personal observado en los niños del curso. Involucra tópicos relacionados al proyecto de vida, habilidades personales y al valor de la responsabilidad.

5.1.3.1.1 Proyecto de vida.

Se refiere al significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en la posibilidad de los estudiantes de reflexionar sobre sus proyecciones a futuro y el valor positivo que esto tiene en el desarrollo de ellos.

(E. P.) “Solamente reafirmé algunas cosas que ellos necesitan, que es preocupación de la familia... Confirmé el tema de los gustos que ellos tienen, de los sueños... es bueno que tengan ellos un sueño... que ya vayan siendo conscientes de que hay un futuro”

5.1.3.1.2 Habilidades.

Se refiere a los significados del profesor jefe sobre la influencia de la práctica narrativa en el afianzamiento de las habilidades personales de sus estudiantes. El docente se refiere a la seguridad personal necesaria para plantearse frente al grupo.

(E. P.) “El taller me dio el conocimiento de sus habilidades, porque los vi muy empoderados de lo que hablaban, de cómo hablaban entre ellos, si es que sentían que no estaban siendo escuchados, fueron capaces de pararlo, de decir, oye, escúchame, entonces los vi muy, muy seguros. Pregunta: ¿y en qué momento observase esto? Respuesta: Yo creo que fue en todo el proceso del taller”.

5.1.3.1.3 Responsabilidad.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en la reflexión de los estudiantes sobre las consecuencias de sus acciones.

(E. P.) Les sirvió para afianzar sus habilidades, el tema de la comunicación oral... de tener cuidado o comenzar a pensar que todas las acciones que ellos realizan tienen una consecuencia... ”.

5.1.3.2 Interacciones entre pares.

Corresponde a la segunda sub – categoría y hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en las interacciones que establecen sus estudiantes. Incluye el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes entre sí, el interés por establecer nuevas relaciones al interior del curso y el desarrollo de algunas habilidades sociales tales como hablar en público o la capacidad de escuchar a otros compañeros.

5.1.3.2.1 Conocimiento entre pares.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen de sus características y circunstancias personales. También hace referencia al descubrimiento de aspectos comunes entre ellos fomentado la buena comunicación y el respeto.

(E. P.) Sobre la influencia del taller: “se lograron conocer, más que como compañeros de curso, entre amigos... se pudieron enlazar mucho más como personas, se dieron cuenta que quizás, no tienen afinidad cotidiana con otro niño, pero si tienen cosas en común, entonces que pueden conversar entre todos”.

5.1.3.2.2 Nuevas Interacciones.

Se refiere al significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en aumentar el interés y la motivación de los estudiantes por relacionarse con compañeros con los cuales no acostumbran a interactuar.

(E. P.) “Me he dado cuenta que se han ido armando diferentes grupos de amigos, han ido como rotando los amigos... “Si!...en el patio me he dado cuenta que se han ido formando diferentes grupos, también con los cambios de puesto, uno va

formando lazos para que conversen, para que se ayuden... para trabajar juntos...entonces ayudó el taller para eso”...Claro, que no te alegue porque no se lleva bien con esa persona, aunque igual a veces sucede, pero en menor cantidad”.

5.1.3.2.3 Habilidades Sociales.

Este código hace referencia al significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en potenciar la capacidad de los estudiantes para hablar frente a otros compañeros, escucharse mutuamente, trabajar en grupo y/o hacer comentarios. Involucra además la adquisición de la habilidad para solucionar conflictos y evitar situaciones que les provoquen desagrado.

”Fueron capaces de reflexionar... fueron capaces de trabajar en grupo, lograr hablar en público, que se escuchen, hacer comentarios, entonces fue bueno”.

Hablando sobre la influencia de la práctica en el clima de la clase: “como se lograron conocer más, sirvió para bajar los niveles de bullying que pudo haber en algún momento” “ellos ya saben a quién acudir cuando ven algo o les están haciendo algo, entonces sirvió para eso, para que ellos vayan conociendo las formas de solucionar los problemas”.

5.1.3.3 Vínculos Afectivos.

Corresponde a la tercera sub – categoría y se refiere a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en los vínculos afectivos que los estudiantes establecen entre sí. Esta sub – categoría también incluye algunos aspectos relacionados a la motivación del grupo por participar de la práctica narrativa.

5.1.3.3.1 Afianzar Vínculos.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el fortalecimiento de los vínculos afectivos que los estudiantes establecen entre sí.

(E. P.) “...y también sirvió para afianzar un poco más la amistad, los que se juntaban de antes ahora se juntan mucho más... Ha servido para que se afiancen como personas, como amigos, compañeros y que se conozcan y compartan más allá de la escuela”.

5.1.3.3.2 Motivación hacia la práctica narrativa.

Se refiere a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el interés por los estudiantes que a su vez provoca motivación en los compañeros que no participaron de las actividades del “Árbol de la vida”, por haber participado.

Hablando sobre los niños que voluntariamente no participaron o que se retiraron: “XXX me dijo que le hubiese gustado participar”, XXX y XXX también”.

5.1.3.4 Relación Profesor – Estudiante.

Corresponde a la cuarta sub – categoría y hace referencia al significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en la calidad de la relación experimentada con sus estudiantes. Incluye aspectos relativos al mayor conocimiento de los aspectos personales de sus alumnos, mayor intimidad en la relación, valoración de los estudiantes, relación con el grupo – curso y estilos de liderazgo.

5.1.3.4.1 Intimidad en la Relación.

Se refiere a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el conocimiento de aspectos personales, tanto del profesor hacia sus alumnos como de los alumnos hacia el profesor, al margen de los roles establecidos en el contexto escolar. Incluye el reconocimiento de gustos y experiencias comunes entre profesor y alumno, lo

que de acuerdo a la opinión del docente genera mayor cercanía y temas de conversación con los educandos.

(E. P.) ...” Como eran preguntas bastante personales, quizás conocieron un lado personal mío o entre ellos, que ellos no pensaron... Se dio para conversar aun más de la vida de cada uno, de que uno no es solamente un profesor sino que es persona, afuera de la escuela tengo una vida...” “sirvió para conocernos aun más. Todavía recuerdan lo que yo les conté sobre mis gustos, los profesores que marcaron mi vida... entonces sirvió para tener más cercanía con ellos, para tener algún tema de conversación...”

5.1.3.4.2 Valoración de los Estudiantes.

Se refiere a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en una mayor valoración de sus estudiantes provocada por el conocimiento de sus situaciones personales y por el conocimiento de sus habilidades, capacidades y cualidades.

(E. P.)”Como no se había dado la instancia de conocerlos a todos, personal o con datos personales... uno a veces comete errores cuando uno da ejemplos o nombra a alguien... entonces sirvió para no verlos como alumnos solamente, sino que como personas, como niños, que realmente necesitan que uno les esté dando afecto...”

(E.P.) “yo creo que sirvió mucho... a veces nos ponemos a hablar sobre la música o de lo que significa perder un familiar... me ha gustado mucho tener ese tipo de conversación con ellos... porque ya me he dado cuenta que son niños capaces de reflexionar, de analizar o de ser empáticos, de ser solidarios, entonces el taller ayudó a eso...”

5.1.3.4.3 Relación con el curso.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en una mejor relación con el curso, provocada de acuerdo a su opinión

por la cercanía que genera el conocimiento mutuo, el conocimiento de las expectativas del profesor de parte de los estudiantes y la percepción del profesor como modelo para los estudiantes.

Hablando sobre la relación con el curso después de la práctica: (E. P.) “Mucho, mucho mejor... por el conocimiento que logré tener de ellos... logré tener mayor cercanía, con los que no había logrado una cercanía, de poder conocerlos, entonces yo tengo un conocimiento adecuado de cada uno”.

Hablando sobre el comportamiento del curso hacia el profesor: (E. P.) “Mucho mejor, como lograron conocerme más que como profesor... lograron verme como un ejemplo... el taller sirvió para que ellos realmente conozcan lo que yo quiero de ellos... que sean buenas personas y que sean capaces de respetarse y poder trabajar en grupo”.

5.1.3.4.4 Relación Simétrica.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el establecimiento de una relación un poco más horizontal entre profesor y estudiante, en la que ambos puedan disfrutar de un espacio de conversación, distensión y temas comunes.

(E. P.) “El taller... nos fue cambiando este rol autoritario que el profesor tiene... que uno se puede sentar al lado de ellos, conversar algunas cosas... de ser uno más en el taller, entonces sirvió para eso, para afianzar la relación, que no sea tan asimétrica, que podemos conversar, podemos reírnos, compartir... algunas cosas. Con lo hombres tengo el tema del futbol, con las mujeres el tema de la música, que también les gusta la misma música que yo. Hemos ido formando una relación cercana”.

5.1.3.5 Manejo Docente.

Constituye la quinta sub – categoría y hace referencia a los significados del profesor jefe sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en aspectos

relacionados a la conducción del grupo – curso, tales como la elección de estrategias metodológicas y la forma de motivar a los estudiantes hacia el logro de los aprendizajes.

5.1.3.5.1 Estrategias Metodológicas.

Este código hace referencia a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en la elección de estrategias metodológicas, considerando las habilidades de los estudiantes y sus intereses, para la elección de los métodos que potencien los aprendizajes para este grupo de niños.

(E.P.) “sirvió para ir cambiando algunas estrategias... hay algunas formas de hacer clases que han ido cambiando, de lo que yo logré escuchar dentro del taller. Por ejemplo, para el contenido del género lírico del leguaje, no fue una prueba conceptual, sino que como les vi habilidades comunicativas orales y también de dibujos, los hice crear un juego de mesa y después tuvieron que ir a un curso a hacer ese juego”.

5.1.3.5.2 Motivación a los Estudiantes.

Consiste en el significado del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en la elección de formas de motivar a los estudiantes, teniendo presente sus habilidades, intereses y preferencias.

Hablando sobre la influencia de la práctica narrativa en la manera de motivar a los estudiantes: (E.P.) “Sí, me sirvió mucho por cómo, al lograr conocerlos aun más como personas... uno busca siempre esas formas de lograr llegar a ellos, entonces, sirvió para eso”.

5.1.3.6 Aspectos Físicos de la Sala.

Constituye la sexta y última sub – categoría y se refiere a los significados del profesor sobre la influencia que podría, tener la exposición en la sala de clases, de los dibujos realizados por los estudiantes y los certificados de resistencia grupales entregados durante la práctica narrativa, en los estudiantes, profesores y apoderados. Cabe destacar

que esta sub – categoría fue investigada sobre el supuesto que los dibujos hubieran sido expuestos, ya que en la práctica esto no sucedió.

5.1.3.6.1 Pertenencia al Curso.

Se refiere al significado del profesor sobre la influencia que podría tener la exposición en la sala de clases, de los dibujos y los certificados de resistencia grupales sobre los estudiantes, generando en ellos mayor sentido de pertenencia al grupo – curso y un espacio de expresión libre.

Hablando sobre los efectos que podría tener la exposición de los dibujos y/o certificados de resistencia grupales en la sala de clases: “para que ellos se sientan parte del curso... un lugar dentro de la sala para que ellos puedan comunicar lo que a ellos les gusta, cuáles son sus sueños, quienes son las personas relevantes para su vida, algunas habilidades que ellos tengan... ”.

5.1.3.6.2 Estrategias docentes.

Se refiere al significado del profesor sobre la influencia que podría tener la exposición en la sala de clases de los dibujos y los certificados de resistencia grupales sobre la elección de estrategias metodológicas y formas de motivar a los estudiantes. El profesor significa que el conocimiento de aspectos personales de los estudiantes expresados en los dibujos y los certificados podría entregar ideas sobre las habilidades, intereses y preferencias de los educandos que el docente tuviera en cuenta a la hora de elegir estrategias metodológicas o formas de motivar a los niños.

Hablando sobre la exposición en la sala de los certificados de resistencia grupales: (E.P.) “A otros profesores les puede servir para cambiar alguna estrategia metodológica, quizás buscar las formas de motivarlos aun más con actividades que tengan que ver con los intereses del curso... ”.

5.1.3.6.3 *Sensibilización a los Apoderados.*

Se refiere al significado del profesor sobre la influencia que podría tener la exposición en la sala de clases de los dibujos y los certificados de resistencia grupales sobre los apoderados. De acuerdo a la opinión del docente, esta exposición podría sensibilizar a los apoderados sobre las necesidades, habilidades e intereses de los niños.

(E. P.) “Quizás hay algunos datos que los niños dieron que los apoderados no los sepan, entonces en alguna reunión de apoderados... que estuvieran en la sala y que uno les diga, ahí está el árbol de su hija o hijo, véalo y sepa lo que él necesita, entonces yo creo que desde ese lado sería super bueno, colocar los árboles en la sala”.

5.1.4 Desarrollo Personal de los estudiantes.

Corresponde a la cuarta categoría y describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la autoestima y los valores personales de los niños. Los estudiantes significan una influencia de la práctica narrativa en el reconocimiento de características personales, en la seguridad frente al grupo, en el reconocimiento de sus orígenes, en la reflexión sobre el proyecto de vida, en la motivación por el trabajo escolar, en el optimismo, en la fortaleza, en la responsabilidad y en la aceptación de las dificultades.

La siguiente figura resume su composición.

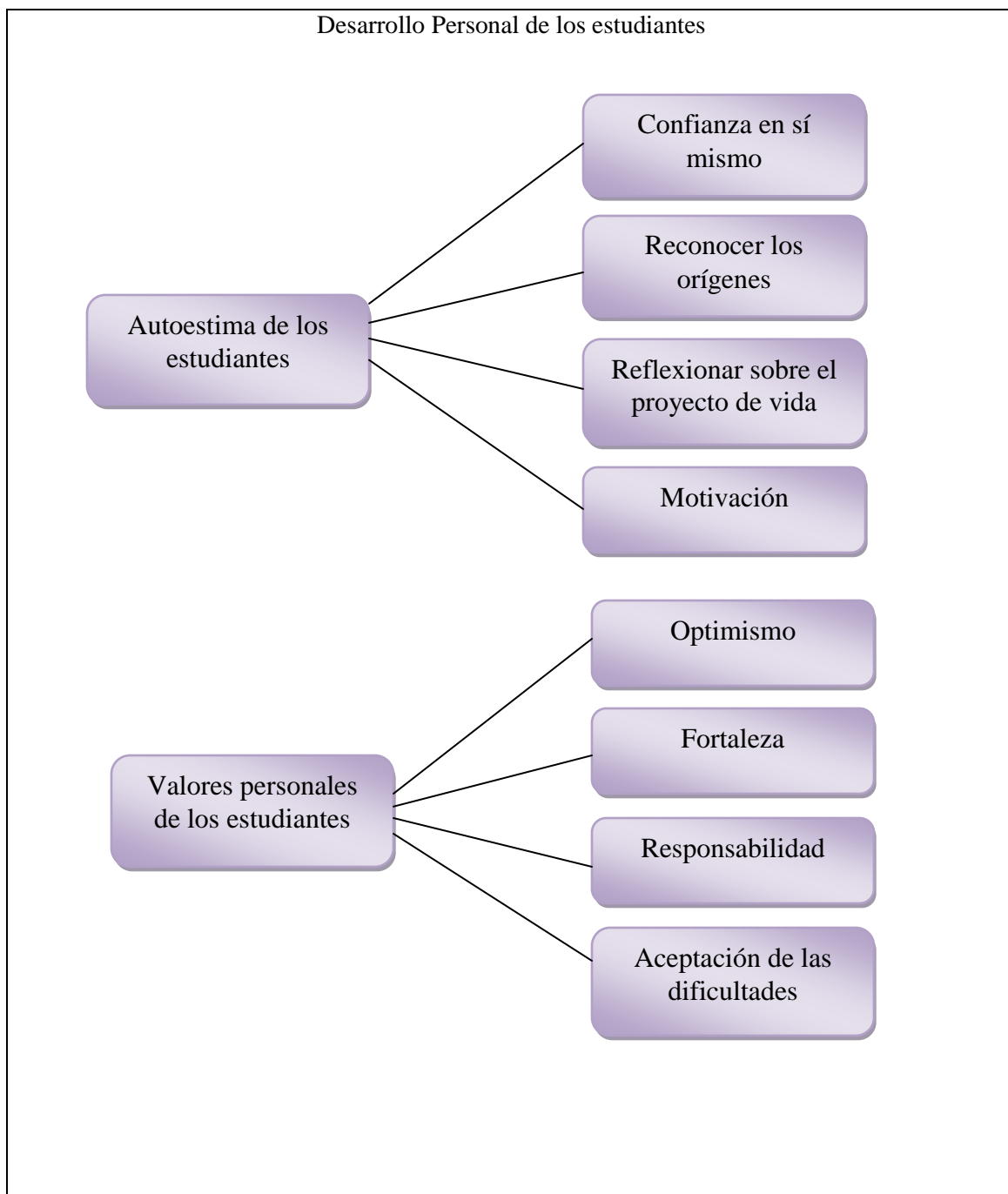


Figura 5. Desarrollo Personal de los Estudiantes

5.1.4.1 Autoestima de los Estudiantes.

Esta sub – categoría hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el aumento del valor personal y mejoramiento de la autoimagen. Incluye un aumento de la confianza en sí mismo, el reconocimiento de los orígenes y las personas importantes para la vida de los niños, reflexiones sobre sueños y esperanzas que los niños tienen a futuro y un aumento de la motivación.

5.1.4.1.1 Confianza en sí mismo.

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el descubrimiento de cualidades personales, en favorecer la conexión consigo mismo y a mejorar la seguridad personal.

Reflexionando sobre para qué les sirvió la práctica: (G. F. 1 – A) “...para encontrarnos a nosotros mismos”; “reencontrarnos”.

Hablando sobre lo que aprendieron con la práctica: (G .F. 1 – B) “que soy amable”; “podemos lograr los sueños”, (G. F. 2 – B) “Aprendí a no sentirme tan nervioso cuando hay personas”.

5.1.4.1.2 Reconocer los orígenes.

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el valor que los niños le otorgan a sus orígenes, los que vinculan al conocimiento profundo de ellos mismos.

Hablando sobre qué aprendieron con la exposición de los árboles: (G. F. 2 – B) “conocer nuestros orígenes” “conocer nuestra experiencias, como vivimos la vida, quién somos en realidad”.

Hablando sobre lo que más les gustó: (G. F. 1 – B) “cuando teníamos que expresarnos con el árbol ... las raíces”

5.1.4.1.3 *Reflexionar sobre el Proyecto de Vida.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la posibilidad de reflexionar sobre el futuro.

Hablando sobre para qué les sirvió la práctica narrativa: (G. F. 1 – A) “para pensar en mi futuro”.

Hablando sobre qué aprendieron de la práctica narrativa (G. F: 1 – A) “cada uno tiene su camino por seguir “cada uno tiene su futuro”.

5.1.4.1.4 *Motivación.*

Describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en un aumento de la motivación por el trabajo escolar y en mejoramiento del valor personal que los estudiantes se dan a sí mismos.

Hablando sobre para qué les sirvió el práctica narrativa: (G. F. 1 – A) “dormir menos en clases”.

(G. F. 2 – A) “Me subió la autoestima”.

Hablando sobre cómo se sintieron durante la práctica narrativa: (G .F. 1 – A) “Inteligente”.

5.1.4.2 *Valores Personales de los Estudiantes.*

Corresponde a la segunda sub – categoría y hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en los valores personales que guían sus acciones. Incluye el optimismo, la fortaleza, la responsabilidad y la aceptación de las dificultades.

5.1.4.2.1 *Optimismo.*

Este código describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el ejercicio del optimismo como una forma de enfrentar los problemas de la vida.

Hablando sobre la influencia de la práctica narrativa en el aprendizaje sobre ellos mismos: “Que hay que tirar pa’riba no más”, “a salir adelante”.

5.1.4.2.2 Fortaleza.

Hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en reconocer que la fuerza es necesaria para enfrentar las dificultades de la vida y que la participación en la práctica grupal del “Árbol de la Vida” les entregó esa fuerza.

Hablando sobre la influencia de la práctica narrativa en el aprendizaje de ellos mismos: (G. F. 1 – A) “que hay que ser fuerte”, “cuando yo quiero, puedo”.

En relación al “Bosque de la Vida”: (G. F. 1 – A) “nos da fuerza a nosotros y los demás compañeros”.

5.1.4.2.3 Responsabilidad.

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el ejercicio de la responsabilidad como forma de enfrentar la vida.

Hablando sobre lo que aprendieron de las “tormentas de la vida”: (G. F. 1 – A) “En resolver los problemas cada uno”.

(G. F. 1 – B) “aprendimos que es malo hacer bullying” “que todo tiene sus consecuencias” “que todo, todo, todo vuelve en la vida”.

En relación a lo que aprendieron de sí mismos: (G. F. 2 – A) “de que si uno dice que va a cumplir una meta, que la cumpla, pero si uno dice que no la va a cumplir, no, no más”.

5.1.4.2.4 Aceptación de las Dificultades.

Este código describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la aceptación de las dificultades como algo inherente a la vida, que hay que enfrentar constantemente.

Hablando sobre las “tormentas de la vida” (G. F. 2 – A) “que no siempre vas a tener los mismos problemas, cada día tienes un obstáculo frente a ti”. (G. F. 2 – B) “siempre hay problemas que hay que resolver”.

5.1.5 Relaciones Interpersonales Profesor – Estudiante.

Corresponde a la quinta categoría y hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la vida” en la percepción y disposición que tienen hacia el profesor jefe. Los estudiantes significan una influencia de la práctica narrativa en la percepción de orgullo y felicidad de parte del docente, en la intención del profesor por motivarlos a enfrentar las dificultades en la capacidad del profesor de ponerse en el lugar de ellos, en la posibilidad de conocer al profesor al margen de los roles escolares, en el fortalecimiento de lazos afectivos y comprensión del profesor, en el fortalecimiento de la comunicación y el reconocimiento de aspectos comunes y en el respeto hacia el docente.

La siguiente figura resume su composición.

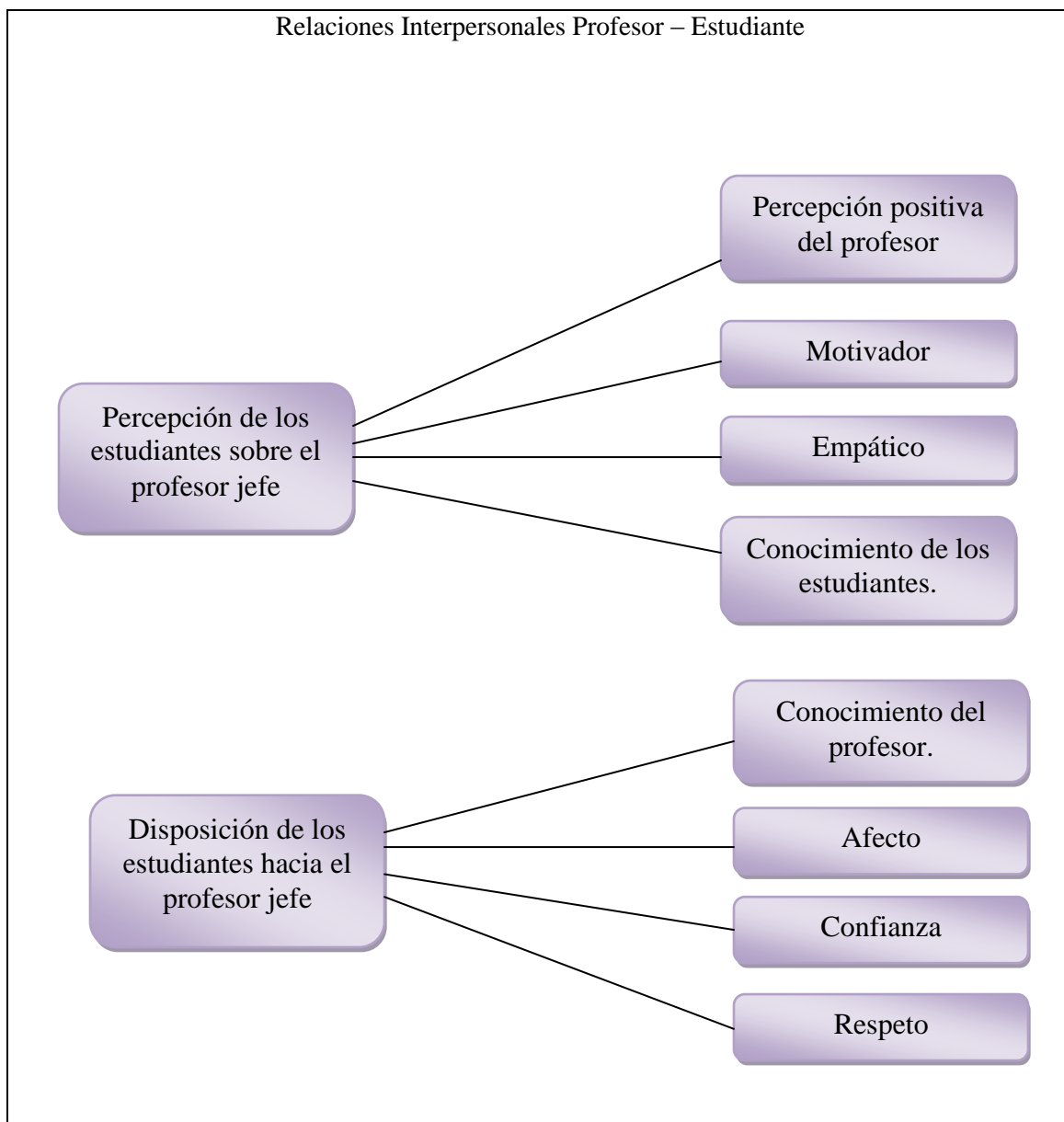


Figura 6. Relaciones Interpersonales Profesor - Estudiante

5.1.5.1 Percepción de los Estudiantes sobre el Profesor Jefe.

Esta sub – categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la forma de percibir al profesor jefe. Incluye una percepción positiva del docente, recibéndolo como una persona motivadora, empática y que presenta un conocimiento adecuado de sus estudiantes.

5.1.5.1.1 *Percepción Positiva de Docente.*

Este código describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la percepción positiva que los estudiantes tienen del profesor. Incluye la percepción de sentimientos de orgullo, felicidad y alegría de parte del docente, así como también juicios de valor positivos hacia su persona.

Hablando sobre la percepción del profesor jefe después la práctica narrativa: (G. F. 2 – B) Que el profesor conociera los certificados: “de hecho se alegró”. (G. F. 1 – A) “Un poco orgulloso... y feliz... por algo que hizo su curso”. “A lo mejor se puso orgulloso de nosotros”. “Es buena persona”. (G. F. 1 – B) “Simpático”, “cool”, “amable”, “como mejor persona”, “alegre”. (G. F. 2 – B) “la relación con el profesor es mejor” “antes nos retaba mucho”.

5.1.5.1.2 *Motivador.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en la intensión observada en el profesor por motivar a sus estudiantes para hacer frente a las dificultades con las que se puedan encontrar.

Hablando sobre los sentimientos hacia el profesor: (G. F. 1 – A) “Que el tío es empeñoso... en que nos da fuerza a nosotros en que sigamos adelante”, “nos da consejos”, “es buena persona”.

5.1.5.1.3 *Empático.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en mayor empatía del docente hacia las situaciones de sus estudiantes.

Hablando sobre los sentimientos del profesor hacia los estudiantes: (G. F. 1 – B) “Él, al saber los problemas del otro, entiende” “siento que nos da más pasadas a nosotros (los que estuvieron en el taller) que a los demás” (refiriéndose a los que no estuvieron en el taller).

5.1.5.1.4 *Conocimiento de los Estudiantes.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en un mayor conocimiento de parte del profesor, hacia los estudiantes, de sus aspectos personales, al margen del rol asignado por el contexto escolar.

Hablando sobre la influencia del los diplomas en el profesor: (G. F. 2- B) “Así sabe como realmente somos, como somos, no como demostramos ser en el colegio. Somos muy diferentes en la casa que en el colegio”.

5.1.5.2 *Disposición de los Estudiantes hacia el Profesor Jefe.*

Esta sub – categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa sobre la disposición que los estudiantes tienen hacia el profesor jefe. Incluye un mayor conocimiento del profesor, afecto, confianza y respeto hacia el docente.

5.1.5.2.1 *Conocimiento del Profesor.*

Este código describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el conocimiento que tienen del profesor. Los estudiantes valoran un mayor conocimiento del docente al margen del rol establecido por el contexto escolar.

Hablando sobre el significado de conocer el árbol del profesor: (G. F. 1 – A) “saber más de él... que le gustaría” “fue bueno”. (G.F. 2 – A) “De que ahora podemos saber qué cosas lo entristecen... que cosas lo enojan o que cosas le gustan” “conocernos mejor” “cuando está triste uno como que lo cacha al tiro, cuando está enfermo uno lo nota”. (G. F. 2 – B) “Ahora conozco como quiere ser, que trata de ser en la vida, si como vive”. (G. F. 1 – B) “Pero ahora que sabemos los problemas de él, ya sabemos cómo es, sin estar en clases, sin ser profesor.

5.1.5.2.2 *Afecto.*

Describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en los sentimientos de afecto hacia el profesor. Incluye la capacidad de comprender al docente, la motivación por ayudarlo y una mejor relación entre ambos.

Hablando sobre los sentimientos hacia el profesor: (G. F. 1 – B) “lo podemos entender”, “lo podemos ayudar en las cosas que él necesite”.

(G. F. 1 – B) “Antes igual era buena onda pero ahora que uno sabe los problemas de él tiene mejor relación, mejor amistad”.

5.1.5.2.3 *Confianza.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el aumento de la confianza que los estudiantes tienen con el profesor. Incluye una mejor comunicación y el conocimiento de intereses comunes con el docente.

(G. F. 2 – B) “Ahora nos comunicamos mejor que antes”, “ahora `lesiamos` más con el tío, no sé, lo molestamos...a él le gusta molestar igual...hablamos del colo – colo, del equipo que es más malo, que van a perder”.

5.1.5.2.4 *Respeto.*

Describe los significados de los estudiantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el respeto hacia el profesor jefe. Incluye la voluntad de los estudiantes por respetar al profesor, a pesar de la relación de confianza establecida.

Refiriéndose al profesor: (G. F. 1 – B) “Ahora le tenemos más confianza, pero sin pasar la mano, él es cariñoso” “él nos está dando la mano, pero no son queremos tomar el codo”.

5.1.6 Características Físicas de la Sala de Clases.

Corresponde a la última categoría encontrada y hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de los dibujos realizados durante la práctica narrativa y/o los certificados de resistencia grupales, en la percepción del ambiente físico de la sala de clases. Es importante destacar que esta es una categoría que surge, de la supuesta situación en la que los dibujos hubieran sido expuestos en la sala de clases, ya que esto no sucedió. Podemos observar que en relación a este tema se plantean dos posturas distintas. Aquellos que tienen una postura favorable a la exposición de los trabajos en la sala de clases, quienes constituyen una minoría y aquellos que plantean una postura desfavorable ante la exposición de los dibujos, que incluyen a la mayoría de los estudiantes.

Quienes plantean una postura favorable hacia la exposición de los dibujos en la sala de clases significan una influencia de la práctica narrativa en la sensación de orgullo de parte del docente, en el conocimiento y sensibilización del profesor hacia los estudiantes en la autoestima de los estudiantes, en la belleza de la sala de clases y en la tolerancia del docente.

Quienes plantean una postura desfavorable a la exposición de los dibujos en la sala de clases significan una influencia de la práctica narrativa en la necesidad de resguardar la intimidad y en la sensación de vulnerabilidad y temor a la burla.

La siguiente figura resume la composición de esta categoría.

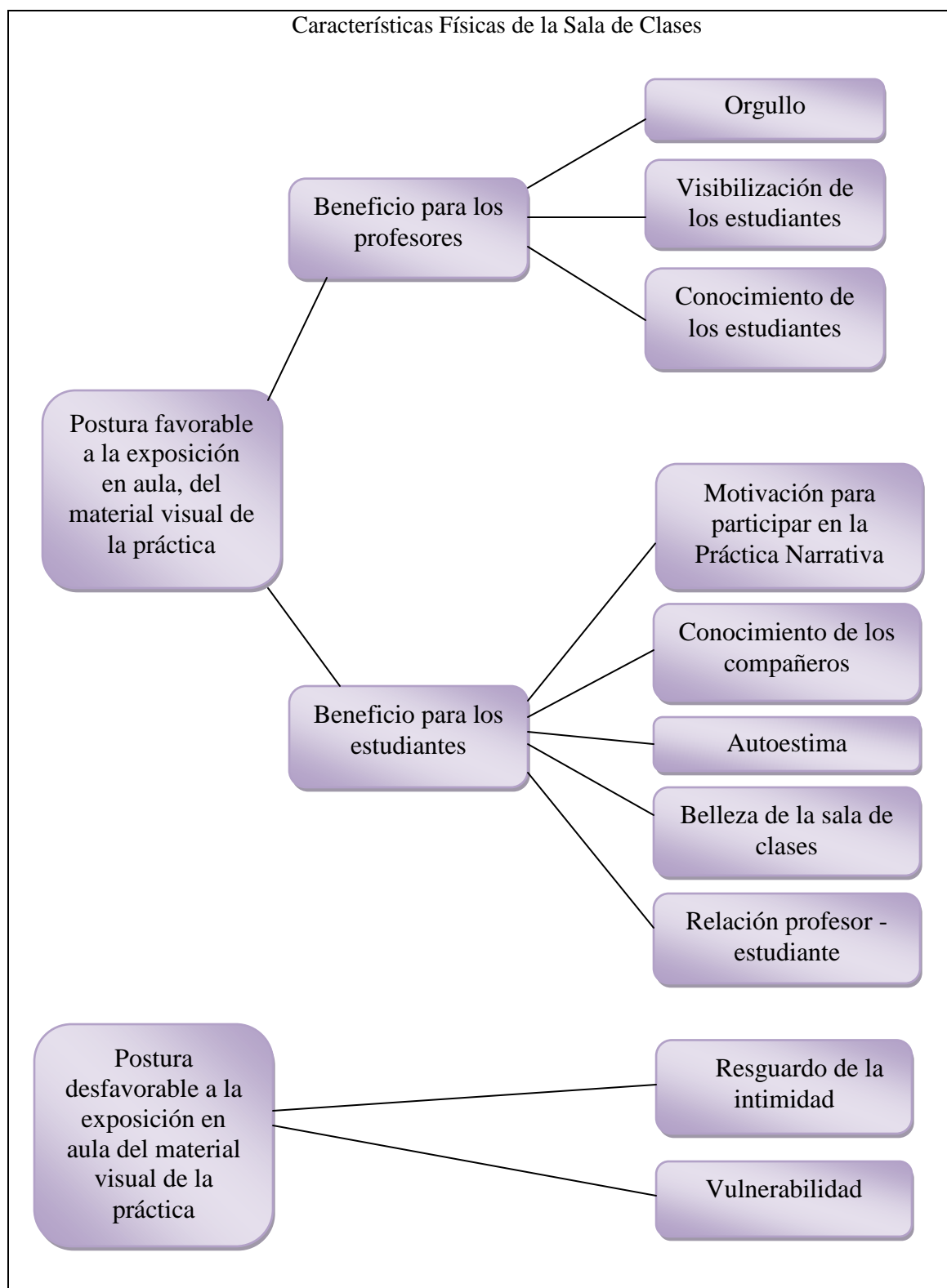


Figura 7. Características Físicas de la Sala de Clases

5.1.6.1 Postura favorable a la exposición en aula del material visual de la práctica.

Esta sub – categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia positiva que podría tener la exposición de las actividades realizadas durante la práctica narrativa, en la percepción del ambiente físico de la sala de clases. De acuerdo a los estudiantes, podría involucrar un beneficio para los profesores y para los alumnos.

5.1.6.2 Beneficio para los profesores.

Esta sub – categoría hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de las actividades de la práctica narrativa en un beneficio para los profesores, caracterizados por sentimientos de orgullo hacia los estudiantes, visibilización de los estudiantes y mayor conocimiento de ellos.

5.1.6.2.1 Orgullo.

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de las actividades de la práctica narrativa, en los sentimientos del profesor hacia los estudiantes. Incluye la presencia de orgullo y felicidad experimentada por el docente al observar los trabajos expuestos de los estudiantes.

(G. F. 1 – A) “Seguramente se sentirán orgullosos de nosotros” (G. F. 2 – B) “a los profesores le haría feliz”.

5.1.6.2.2 Visibilización de los Estudiantes.

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de las actividades de la práctica narrativa, en la sensibilidad de los profesores hacia los estudiantes. Incluye mayor sensibilidad del docente hacia las necesidades generales de la población infantil.

Hablando sobre la exposición de los dibujos en la sala: (G. F. 2 – A) “Está bien para que cuando viene el profesor u otros profesores digan... así como que esta sala tiene niños”.

5.1.6.2.3 *Conocimiento de los Estudiantes.*

Se refiere al significado de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de los trabajos realizados en la práctica narrativa en el conocimiento de aspectos personales de los estudiantes de parte del profesor.

(G. F. 2 – B) “aprovecharían de conocernos” “porque ellos saben nuestro nombre, o sea, saben cosas por fuera de nosotros, pero no por dentro, entonces ahí nos conocerían más”.

5.1.6.3 *Beneficio para los estudiantes.*

Esta sub – categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de los trabajos realizados durante la práctica narrativa en los mismos estudiantes, transformándose en un beneficio para ellos. Incluye motivación para participar en el taller, mayor conocimiento de los compañeros, autoestima, percepción de belleza de la sala de clases y relación profesor – estudiante.

5.1.6.3.1 *Motivación para Participar en la Práctica Narrativa.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de las actividades de la práctica narrativa en la motivación para participar de la práctica.

(G. F. 1 – B) “Serviría para atraer a otras personas que se unan al taller”.

5.1.6.3.2 *Conocimiento de los Compañeros.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de las actividades de la práctica narrativa en el conocimiento mutuo entre compañeros, especialmente del `grupo 1` al `grupo 2` y viceversa.

(G. F. 2 – A) “para que todos vean... porque el otro grupo... y así pueden leer las cosas que tenemos y nosotros las del otro grupo”.

5.1.6.3.3 *Autoestima.*

Hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de los trabajos realizados durante la práctica narrativa, en la autoestima de los mismos estudiantes.

(G. F. 2 – A) “Nos subiría la autoestima”, “así el otro grupo conocería todas las cosas buenas de nosotros”.

5.1.6.3.4 *Belleza de la Sala de Clases.*

Describe los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de los trabajos realizados durante la práctica narrativa, en la percepción de belleza de la sala de clases.

(G. F. 2 – A) “La sala se ve bonita decorada con cosas que uno hace, con cosas manuales”, “deberían decorar el espacio entre los árboles”. “como poner cosas verdes, así como poner `aquí hay vida`”.

5.1.6.3.5 *Relación Profesor – Estudiante.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición de los trabajos realizados durante la práctica narrativa, en la relación profesor – estudiante.

(G. F. 2 – A) “o sea, no se enojarían”.

5.1.6.4 *Postura desfavorable a la exposición en aula del material visual de la práctica.*

Esta sub – categoría describe los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de las actividades realizadas durante la práctica narrativa, en sus sentimientos y necesidades. Incluye la necesidad de resguardar la intimidad y la sensación de vulnerabilidad ante la exposición de sus trabajos.

5.1.6.4.1 *Resguardo de la Intimidad.*

Este código hace referencia a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de los trabajos realizados durante la práctica narrativa, en una necesidad de resguardar su intimidad y no exponer los trabajos ante el grupo.

(G. F. 1 – A) “No porque...” “A nadie le gustaría...”, “... saber tanto sobre su vida”. (G. F. 1 – B) “No porque hay gente que no estaba en el taller y va a saber los problemas del otro y a lo mejor esa persona no quiere que sepan sus problemas”.

(G. F. 2 – B) “... Va a salir todo lo que pusimos...”.

5.1.6.4.2 *Vulnerabilidad.*

Se refiere a los significados de los estudiantes sobre la influencia que podría tener la exposición visual de los trabajos realizados durante la práctica narrativa, en una sensación de vulnerabilidad y temor a la burla experimentada por los estudiantes.

(G. F. 2 – B) “no me gustaría porque a lo mejor se pueden burlar o no sé dirían van a decir que feo que salió, no me gustaría”. (G. F. 1 – B) “no porque alguien después lo puede leer y los pueden hacer bullying”, “pero no falta el que lo tome... lo rompe”.

5.2 Análisis FODA

Como ya se mencionó anteriormente, el análisis FODA fue realizado a partir de los datos entregados por los estudiantes en los grupos focales, por el profesor jefe en la entrevista en profundidad y con las notas de campo del investigador.

5.2.1 Fortalezas

- Buena aceptación de parte de los estudiantes.
(G. F. 2 – B) “Cambiaría la cantidad de sesiones por muchas más”. (G. F. 1 – A) “¡Todos los días!”(G. F. 1 – B) “¡Más sesiones!”. (G. F. 2 – A) “Que fuera más largo... hasta fin de año”. (E. P.) Yo creo que quizás la duración... lo alargaría... para que no sea tan breve”.
- Espacio atractivo y novedoso.
(G. F. 1 – B) “Es como algo que no se hace todos los días”. (G. F. 2 – B) “Al principio no sabía que estábamos haciendo, pero después me sentí bien”.
- Espacio donde los niños se sienten distintos (más libres).
(G. F. 2 – B) “Me sentí libre para poder hacer lo que yo quiera”.
- Espacio físico: Requiere solo una sala para implementarse.
(N. de C.) “Para todas las sesiones fue suficiente la sala del tercer piso facilitada por la Escuela que contaba con mesas, sillas, buena luz y data show”.

- Horario: Puede ser realizado en la clase de orientación, ya que está en concordancia con los Ejes Temáticos de las Bases Curriculares que plantea el MNEDUC (MINEDUC, 2013).

(E. P.) “Que fuera únicamente en las clases de orientación, para no tener problemas con los apoderados, para que no sientan que se pierde una clase de inglés o de lenguaje”.

- Recursos humanos: Requiere solo un profesional que conozca y maneje el enfoque narrativo.

(N. de C.) “Se descartó incluir la presencia de un asistente, ya que fue suficiente con un solo monitor para la implementación de la práctica narrativa”.

- Permite conocer a los participantes al margen de roles habituales.

(E. P.) “Se dio para conversar aun más de la vida de cada uno, de que uno no es solamente un profesor sino que es persona, afuera de la escuela tengo una vida...”. “De no verlos como alumnos solamente, sino que como personas, como niños que realmente necesitan que uno les esté dando afecto”.

- Puede incluir al profesor.

(N. de C.) “A pesar que en un principio se observan ciertas resistencias de parte del profesor por incluirse en el grupo de niños, éstas son superadas, recibiendo buenos comentarios de la incorporación del docente tanto desde los estudiantes como desde el mismo profesor”.

- Metodología: Atractiva para los niños (dibujar) y flexible, en el sentido que se puede adaptar a la cantidad de sesiones que se disponen.

Respondiendo a lo que más les gustó de la práctica narrativa: (G. F. 1 – A)

“Dibujar”.

5.2.2 Debilidades

- Es recomendable que sea aplicado a grupos pequeños, entre 10 o 12 niños.

Refiriéndose a la cantidad de estudiantes por cada grupo de trabajo: (E. P)

“La cantidad por grupo fue super bien”. (G. F. 1 – B) “Estamos bien... éramos poquitos”.

5.2.3 Oportunidades

- Que los profesores sean conocidos al margen de su rol.

Refiriéndose al profesor: (G. F. 1 – B) “Hora que sabemos los problemas de él, ya sabemos cómo es, sin estar en clases, sin ser profesor...”.

- Instalar un espacio en la escuela orientado al desarrollo personal e interpersonal, tanto para profesores como para estudiantes.

(G. F. 2 – B) “El taller me sirvió para mejorar en todos los sentidos”.

Refiriéndose a la relación con el profesor: (G. F. 1 – B) “... ahora tenemos mejor relación”. (G. F. 2 – A) “También deberían haber árboles de los profesores”.

- Ya que el taller parece mejorar la disposición de los niños para relacionarse entre ellos, constituye una ayuda al trabajo del docente cuando éste implementa medidas contextuales y/o conductuales que mejoran los aprendizajes.

(E. P.) “...También con los cambios de puesto. Uno va formando lazos para que conversen, para que se ayuden, para trabajar juntos... entonces ayudó el taller para eso”.

- El conocimiento de las habilidades de los estudiantes puede orientar al docente en la elección de estrategias metodológicas que mejoren los aprendizajes.

(E. P.) “Sirvió para ir cambiando algunas estrategias... hay algunas formas de hacer clases que han ido cambiando, de lo que yo logré escuchar dentro del taller”.

- El conocimiento de los intereses de los estudiantes puede otorgar al docente ideas para motivarlos.

(E. P.) “A los profesores les puede servir... para buscar las formas de motivarlos aun más, con actividades que tengan que ver con los intereses del curso”.

- Prevención de situaciones que les provoquen desagrado.

(E. P.) “Como se lograron conocer más, sirvió para bajar los niveles de bullying que pudo haber en algún momento”.

5.2.4 Amenazas

- Que el docente se sienta expuesto o incómodo al realizar una actividad en conjunto con sus estudiantes.

(N. de C.) “Hay que tener en cuenta que el profesor del 6to año básico es una persona abierta a nuevas propuestas y está permanentemente evaluando la forma de hacer docencia. No todos los profesores presentan estas características...”.

6 Discusión

Durante la presente investigación se ha encontrado que los significados entregados por los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y su profesor jefe manifiestan una influencia positiva de la práctica narrativa “El Árbol de la Vida” en muchos aspectos relacionados al clima de aula.

En el análisis de resultados resalta el valor que le entregan tanto los estudiantes como el profesor al espacio de intimidad, conocimiento mutuo y respeto que les otorgó la implementación de la práctica narrativa. De acuerdo a los significados que emergen de los participantes habrían logrado acceder a la `persona`, al margen de los roles establecidos por el contexto educativo. Esto concuerda con la metodología planteada por la práctica narrativa, y en general por todo el enfoque narrativo, donde se utiliza la metáfora como una forma de externalizar el problema y lograr llegar a la `persona` al margen de éste (White y Epston, 2002; Freeman, Epston y Lovobits, 2001; Jorquera, 2013; Denborough, 2008; Winslade y Monk, 2007).

Este tipo de conocimiento externalizado con las características de intimidad, cercanía y apoyo descritas por los participantes, puede ser considerado de enorme valor no solo porque la presencia de contacto y vinculación emocional son algunos de los requisitos para establecer un buen clima de aula, sino que también porque los estudiantes se encuentran comenzando la etapa de adolescencia caracterizada por el surgimiento del pensamiento formal, que va a poner a disposición del joven una potente herramienta cognitiva con la que podrá razonar con mayor complejidad sobre las relaciones establecidas con las figuras de apego (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006; Allen, 2008). El distanciamiento respecto de los padres está fuertemente relacionado a una mayor vinculación con el grupo de pares, ya que estas últimas relaciones van aumentando en intimidad, reciprocidad y apoyo emocional hasta convertirse en auténticas relaciones de apego (Collins y Laursen, 2000 citado en

Delgado, 2011). Este cambio implica entre otros aspectos, una transformación de la relación de apego jerárquica, propia del niño frente a los padres, a la relación de apego horizontal en la que ambos dan y reciben cuidados, propia de las relaciones entre pares, que se desarrolla en un principio con una marcada dependencia hacia el grupo (Hartup, 1993 citado en Delgado, 2011). Recordando que los cuatro componentes del apego están caracterizados por la búsqueda de proximidad, el apoyo emocional, la ansiedad ante la separación y la base segura, los resultados de un estudio realizado por Zeifman y Hazar (2008) muestran que durante la adolescencia, el grupo de pares va asumiendo un papel fundamental en el desarrollo de los dos primeros componentes, mientras que los padres continúan siendo importantes para el desarrollo de los dos últimos (Zeifman y Hazar, 2008 citado en Delgado, 2011). Considerando la evidencia expuesta y los resultados obtenidos en esta investigación se puede argumentar que la implementación de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en este grupo etario fomentaría los dos componentes del apego relacionados al grupo de pares. Por un lado, influiría en la búsqueda de proximidad, ya que propicia relaciones más íntimas al entregar un espacio donde los estudiantes pueden compartir libremente y pueden conocerse de manera más profunda, detectando con mayor precisión los aspectos comunes que tienen entre sí.

(G. F. 2 – B) “Me sentí libre para poder hacer lo que yo quiera” (G.F. 2 – A) “a conocernos” “así profundamente” “porque antes los conocíamos muy poco” “los conocíamos así, como, como de vista así, pero no por dentro...” “o las cosas en común, que nadie se iba a esperar que tuviéramos algo en común” “que la persona que te cae más mal, tiene cosas en común”.

Por otro lado, otorgaría un espacio que facilita el apoyo emocional en el grupo de pares, ya que al compartir experiencias personales y conocer sus aspectos íntimos, se activan respuestas emocionales vinculadas a la empatía y el apoyo mutuo (Labath, 2016).

(G. F. 1 – B) “aprendí que a veces es bueno expresar los sentimientos con otras personas, porque te pueden ayudar, al igual que tu a ellos”. “Aprendimos más sobre ellos”, “sabemos en qué ayudarlos y sabemos el sufrimiento de ellos”.

La neurociencia afectiva entrega una amplia gama de evidencias para esclarecer los sustratos cerebrales de la afectividad. El descubrimiento de las neuronas espejo explica los mecanismos de la empatía y la compasión de manera que cuando alguien observa a otro realizando una acción, automáticamente se simula la acción en el cerebro del observador, la que es entendida porque en su cerebro, posee una copia para esa acción basada en sus propias experiencias (García, 2008). La evidencia señala que cuando una persona observa el sufrimiento de otro, la actividad de la corteza prefrontal derecha, asociada a estados de ánimo más negativos, se aquieta y se activan zonas de la corteza prefrontal izquierda y las redes neuronales de las neuronas espejo, vinculadas a la empatía y el amor. Las investigaciones muestran que la plasticidad del cerebro permite que éste sea entrenado para la empatía y la compasión, practicando la generosidad y utilizando estrategias cognitivas para visualizar el dolor ajeno (Labath, 2016). En este sentido se puede decir que la utilización de la práctica narrativa del “árbol de la vida” fomenta este necesario `entrenamiento en la empatía y la compasión` ya que otorga un espacio de intimidad y compañerismo entre los estudiantes en el que muchos expresan aspectos dolorosos de sus vidas, que al ser explicados en forma externalizada evita la retraumatización, pero permite que los demás logren captar experiencias de dolor y activen cerebralmente circuitos neuronales vinculados a la empatía.

Respondiendo para qué les sirvió la práctica narrativa: (G. F. 1 – B) “para desahogar los problemas con otras personas”, “para contar nuestro sufrimiento”. (G. F. 1 – B) “Ahora que los otros saben los problemas de los otros ya no van a hacer bullying”.

El locus de control se ha definido como la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de la persona. Cuando una situación se percibe como contingente a la propia conducta, lo que trae como consecuencia una sensación de dominio frente al acontecimiento, se habla de locus de control interno. Cuando la situación no es contingente a la conducta de la persona y por lo tanto ésta no siente tener incidencia en los acontecimientos se habla de locus de control externo. En

niños el locus de control interno se subdivide en control afectivo y control instrumental. El control afectivo o `internalidad afectiva` se refiere al control que el niño cree tener a través de las relaciones con otros. El control instrumental o `internalidad instrumental` se refiere a la percepción de que todos los eventos son consecuencia directa de las propias acciones (Oros, 2005). Tomando en cuenta lo recién expuesto y recordando los significados de los participantes sobre la influencia de la práctica narrativa en el conocimiento mutuo y personal, se puede argumentar que su implementación podría fomentar el locus de control interno en función de las relaciones con los demás propiciando la autorregulación en la interacción con otros.

Otras investigaciones en neurociencia afectiva vinculadas a los estados de ánimo destacan la existencia de un mecanismo `directo` de influencia del estado de ánimo en la respuesta emocional posterior. Desde esta perspectiva el estado de ánimo actuaría “como telón de fondo que intensifica las respuestas emocionales posteriores en la medida que tengan una valencia congruente y tienden a decrecer o anular la intensidad de las emociones posteriores cuando estas tienen valencia incongruente con el estado de ánimo previo” (Gallardo, 2006 p. 31). Considerando que los participantes significan que la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” tiene una importante incidencia en el estado de ánimo positivo, ya que repercute en la autoestima, la confianza en sí mismo, la motivación, el optimismo, la fortaleza y proporciona bienestar y satisfacción, se puede suponer que en la medida que los niños accedan a la práctica narrativa, las respuestas emocionales tenderán a ser mediadas por este estado de ánimo positivo, obteniendo respuestas emocionales más positivas o respuestas negativas de menor intensidad, lo que aplicado al contexto escolar mejora el clima de aula y en general la convivencia.

Las investigaciones en neurociencia afectiva también muestran cómo el estado de ánimo influye en los procesos cognitivos, aspecto muy relevante si consideramos que una de las finalidades de las intervenciones en psicología educativa es mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Gendolla, 2000 en Gallardo, 2006; Bravo, 2009). Estas

investigaciones se basan en que las emociones representan unidades de información en la red de la memoria semántica de una persona. “Las emociones estarían vinculadas en la memoria con otras unidades de información como eventos pasados que han gatillado la emoción o representaciones de la conducta expresiva” (Gallardo, 2006 p. 32). De esta manera cuando la información es congruente con el estado de ánimo se hace altamente accesible. Entonces, si los aprendizajes obtenidos dentro de una atmósfera amable, son asimilados de mejor manera se puede argumentar que la práctica narrativa del “Árbol de la Vida”, al fomentar el estado de ánimo positivo en los niños y propiciar ambientes amables, mejoraría los aprendizajes de los estudiantes. Por un lado, la evidencia muestra que los estados de ánimo tienen influencia en la memoria, ya que la información almacenada durante un estado de ánimo positivo debiera ser recordada con mayor facilidad siempre y cuando la recuperación ocurra nuevamente en un estado de ánimo positivo (Gendolla, 2000 citado en Gallardo, 2006). Por otro lado, otro foco de investigación muestra que los afectos positivos parecen influir en la forma en la cual se organiza el material cognitivo. La evidencia muestra que las personas con estados de ánimo positivo presentan un rango de asociaciones más amplio y realizan categorizaciones más flexibles frente a un estímulo neutro (Federmeier, et al. 2001 en Gallardo, 2006). Finalmente las investigaciones arrojan que las personas que experimentan estado de ánimo positivo podrían comprometerse mayormente en la elaboración del material de manera que el contenido mental sea procesado y almacenado dentro de un contexto mucho más rico y complejo (Gendolla 2000 citado en Gallardo, 2006). Considerando todo este cuerpo de evidencia que abala la influencia del estado de ánimo en los procesos cognitivos y teniendo presente que los estados de ánimo son influenciados, entre otros factores, por factores exógenos entendidos como variables situacionales o medioambientales de corta duración, que producen significativa fluctuación transitoria en los ánimos, característica propia de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida”, parece redundante enfatizar en la importancia de la aplicación de esta práctica narrativa en el grupo - curso, donde su implementación no solo influirá positivamente en las interacciones del grupo de pares, en la unión afectiva que

establecen los estudiantes y en el desarrollo personal de ellos, sino que también al influir positivamente en el estado de ánimo potenciará los aprendizajes interfiriendo positivamente en la memoria, en la capacidad de los estudiantes para realizar asociaciones entre ideas y para comprometerse mayormente en las tareas (Gallardo, 2006).

Dependiendo de la forma en que el docente ponga en práctica su liderazgo, se encuentran tres estilos distintos que determinan la interacción entre profesor y estudiante. En primer lugar se encuentra el liderazgo autoritario, vinculado a una estrategia autoritaria, donde el docente es quién toma las decisiones e impone las normas mediante una actitud restrictiva y una interacción masiva con el grupo de estudiantes, sin considerar las características individuales de aprendizajes. Bajo este estilo, los estudiantes tienden a ser aprendices pasivos, presentan ansiedad y deficientes habilidades de comunicación. En segundo lugar se encuentra el liderazgo permisivo, vinculado a una estrategia permisiva donde el docente traspasa las decisiones al grupo, desvinculándose del control del aula y del aprendizaje del estudiante. Ofrece mayor autonomía a los educandos pero proporciona menos apoyo para desarrollar habilidades de aprendizaje, lo que trae como consecuencia habilidades académicas inadecuadas en los estudiantes y poco autocontrol. En tercer lugar se encuentra el liderazgo democrático asociado a una estrategia autoritativa donde la interacción entre docente y estudiante se produce en función de normas que han sido consensuadas por todo el grupo, estableciendo una relación bidireccional entre ambos, de manera que el docente realiza correcciones individuales y el estudiante trabaja de manera activa. El docente realiza supervisión efectiva, compromete a los estudiantes al intercambio verbal, los cuida, establece límites y es capaz de ejercer su autoridad sin violencia. Cabe destacar que el estilo de liderazgo democrático es el que más beneficia a los niños y el que mejor propicia un buen clima de aula (Vázquez, 2001 y Santrock, 2001 citados en Sánchez, 2009).

Teniendo presente los significados del docente y los estudiantes sobre la influencia del “Árbol de la Vida” en la relación educador - educando consistente en una mayor intimidad, valoración y conocimiento de los estudiantes en sus aspectos personales, detección de aspectos comunes entre docente y estudiante, percepción positiva del profesor por los estudiantes y mejor disposición de éstos hacia el docente, se puede argumentar que la práctica narrativa tiende a propiciar un estilo de liderazgo democrático entre el docente y el estudiante, lo que se ve reflejado en los resultados recién expuestos y en aquellos que muestran una influencia positiva de la práctica narrativa en la elección docente de estrategias metodológicas acordes al conocimiento de las habilidades, intereses y motivaciones de los estudiantes, característica propia del liderazgo democrático que refuerza un aspecto importante de un buen clima de aula (Sánchez, 2009).

Algunas definiciones sobre clima de aula incluyen la percepción de las características físicas de la sala de clases como uno de los factores importantes (Sánchez, 2009). En relación a este asunto los estudiantes y el profesor significan una influencia de la práctica narrativa en la percepción de aspectos físicos de la sala. Sin embargo la mayoría de los participantes significan la exposición de los árboles como algo que amenaza su intimidad. Este resultado no es de extrañar si se considera, como ya se ha dicho, que los estudiantes están comenzando la adolescencia, etapa en la que experimentan temor al ridículo evitando cualquier situación que pudiera ser vergonzosa ante sus ojos o los de sus pares (Eddy Ives, 2014). A pesar de ello, la percepción sobre las características físicas de la sala de clases puede ser mediada por las experiencias gratificantes y emocionalmente positivas vividas con la práctica narrativa, de manera de influir en la percepción física sin que necesariamente ésta última haya sido intervenida directamente. Esta suposición se basa en estudios de la neurociencia afectiva que señalan que en la corteza prefrontal del cerebro humano se encuentra un sistema de activación conductual (BAS) del que depende el ánimo positivo y otro sistema de inhibición conductual (BIS) del que depende el ánimo negativo. Los estudios muestran que las personas con mayor

sensibilidad BAS reportan más eventos diarios positivos que la personas con mayor sensibilidad BIS que reportan más eventos diarios negativos. En el caso del ánimo positivo esto puede ser explicado a través de la hipótesis de `exposición diferencial` que implica procesos en los cuales la acción o disposición de la persona determina lo que el medioambiente ofrece (Zukermann & Bolger, 1995 citado en Gallardo, 2006). Como ya se ha mencionado antes y siguiendo la hipótesis de exposición diferencial, el establecimiento de ánimo positivo en los estudiantes podría propiciar mayores eventos diarios positivos, entre ellos la percepción de la sala de clases.

El hecho que la mayoría de los participantes signifiquen la exposición de los dibujos como algo que amenaza su intimidad podría implicar que el dibujo representa aspectos vulnerables de sí mismos y sobre esta base se plantea la posibilidad que los estudiantes no hayan logrado perpetuar `historias alternativas`, lo que obliga a realizar un análisis crítico. En esta revisión se puede observar que existieron algunas falencias tales como la falta de una investigación previa en los estudiantes que diera cuenta si la metáfora del árbol era la más adecuada para la muestra, la inducción a la metáfora a través de imágenes pre – seleccionadas por el investigador, la falta de participación activa de éste en las actividades como por ejemplo no haber realizado el dibujo del árbol junto a los estudiantes, la presentación de las partes del árbol y sus significados posterior a que los estudiantes realizaran sus dibujos y la presencia de pocos `testigos externos` en la ceremonia de definición. Cabe destacar que muchas de estas falencias están relacionadas al rol de experto que la investigadora tiene por el hecho de ser la psicóloga de la escuela. De acuerdo a lo planteado por Winslade y Monk (2007), uno de los principales obstáculos que los psicólogos que trabajan con el enfoque narrativo en contextos educativos deben enfrentar, es que a menudo se ven atraídos, formados, dirigidos y reforzados a asumir un rol de expertos. Ellos se sienten expertos y la comunidad educativa demanda de ellos el mismo rol, con las consecuencias analizadas anteriormente. El rol de experto adoptado por la psicóloga de la escuela e investigadora también pudo haber influido en la forma de realizar las preguntas directrices, tanto de los

grupos focales como de la entrevista en profundidad, las que aparecen un tanto inductoras de respuesta.

Además de las falencias encontradas en la implementación de la práctica narrativa se observan dificultades en el contexto educativo tradicional. La educación tradicional, a la que se hizo referencia en la descripción de la población de este estudio, se caracteriza por lo que Paulo Freire denomina la `educación bancaria`. Los alumnos son vistos como receptáculos vacíos, desprovistos de todo conocimiento y es el profesor quién, con su sabiduría debe `llenar` estos receptáculos para otorgarles el conocimiento. Desde esta visión, no existe ni creatividad, ni transformación, ni saber, ya que éste último es una donación que realizan aquellos que se juzgan sabios, para aquellos que se juzgan ignorantes. Ya que el educador será siempre el que sabe y los educandos serán siempre los que no saben, se produce una negación al conocimiento como proceso de búsqueda. La visión `bancaria` de la educación anula el poder creador de los educandos, estimulando su ingenuidad y no su criticidad (Freire, 1970). Esta forma de ver la educación está enraizada en el sistema educativo. El estudiante es pasivo y el profesor es la autoridad que sabe lo que el estudiante necesita. Considerando que en esta investigación, la práctica narrativa fue implementada por la psicóloga de la escuela, quién también es considerada una figura de autoridad que `sabe` lo que los estudiantes necesitan y que conoce lo que está `correcto e incorrecto`, es decir es un experto, y teniendo en cuenta que la práctica narrativa fue implementada en horas de clase dentro de la misma escuela, es decir en el mismo contexto escolar, no es de extrañar que los estudiantes fueran más bien pasivos ante la producción de relatos dentro de la práctica narrativa y fueran inseguros buscando constantemente la aprobación o desaprobación del experto, factores que inciden en la profundización de los relatos, dificultando la consolidación de las `historias alternativas`.

El desarrollo de tecnologías pedagógicas y psicológicas de la evaluación ha venido acompañada de una proliferación de condiciones del déficit. El `discurso del déficit` está enraizado en la cultura escolar, lo que conduce a buscar patologías en lugar de buscar competencias de salud (Winslade y Monk, 2007). Considerando que al terminar las sesiones de la práctica narrativa los estudiantes continuaban con sus clases normales en las que el profesor, en su rol de autoridad aplica el `discurso del déficit` con sus estudiantes, se puede pensar que la consolidación de `historias alternativas` pudo verse afectada por la falta de coherencia entre la `historia alternativa` elaborada durante la práctica narrativa y la proporcionada a diario por el docente de turno. Recordemos a Winslade y Monk (2007) cuando enfatizan en la importancia que tiene el documentar las `historias alternativas` para que puedan ser difundidas en la comunidad escolar de manera que puedan enraizarse en el discurso colectivo y no solo en la mente del cliente y el orientador, aspecto que esta investigación no contempló (Winslade y Monk, 2007).

En relación a la implementación de la práctica narrativa también hay que recordar que normalmente ha sido implementada con personas que han experimentado experiencias traumáticas y por lo tanto las narraciones saturadas del problema están relacionadas a las experiencias traumáticas vividas (Denborough, 2008). En el caso de esta investigación los estudiantes no presentaban experiencias traumáticas, por lo tanto sus narraciones no estaban relacionadas a experiencias traumáticas comunes. El aspecto en común que compartían estos estudiantes era que pertenecían al mismo curso, por lo tanto esta situación también dificulta la elaboración de `historias alternativas`, ya que las narraciones no parten de una base común, que puedan aflorar con facilidad, como es en el caso de experiencias traumáticas. A pesar de ello se pudo haber profundizado más en las relaciones de poder que establecen entre ellos y que originan el bullying, sin embargo ello habría significado dirigir la conversación, aspecto que entra en conflicto con el enfoque narrativo.

Para finalizar se quiere mencionar la viabilidad de la implementación de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en el 6to año de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda, destacando que esta práctica constituyó un recurso utilizable en este contexto, ya que fue bien recibido por los estudiantes y por el profesor, se pudo implementar en un tiempo y un espacio que no perjudicó el funcionamiento habitual de la escuela, utilizó materiales accesibles para el establecimiento y que, a pesar de ciertas restricciones en su implementación como la edad de la población a la cual se puede dirigir o la necesidad que sea realizado por un profesional que conozca el enfoque narrativo, otorga una herramienta de trabajo útil para el contexto escolar.

7 Conclusiones

A lo largo del presente estudio se lograron describir los significados de los estudiantes de 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda y su profesor jefe sobre la influencia de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en el clima de aula. Así también se logró describir la viabilidad de la práctica narrativa en el mismo curso. A continuación se presentarán las principales conclusiones del estudio y para ello recordaremos el concepto de clima de aula, definido por López y Bisquerra (2013) como:

“La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en un grupo – clase entre iguales y entre profesor – alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan sobretudo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor” (López y Bisquerra, 2013, p. 65).

Un primer aspecto que abarca esta definición tiene relación con la percepción de los estudiantes acerca de las interacciones que se producen entre los compañeros de una misma clase, aspecto que hace referencia al primer objetivo específico de este estudio. Sobre este tema se puede concluir que los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda manifiestan una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en las relaciones interpersonales que establecen entre sí. De los estudiantes emergieron significados que permiten concluir que la práctica narrativa propicia una mayor cohesión grupal y una mejor comunicación entre ellos, incluyendo aspectos vinculados al respeto entre pares, aceptación de la diversidad, intimidad dentro de grupo, comprensión de situaciones personales, mejores relaciones interpersonales, empatía y desarrollo de habilidades sociales. Los significados del

profesor concordaron con los de los estudiantes en el sentido que significa una influencia de la práctica narrativa en la generación de nuevas interacciones entre los estudiantes, mayor conocimiento de sus situaciones personales y desarrollo de habilidades comunicacionales.

En relación a estos resultados se puede concluir que este espacio de interacción respetuosa, comprensiva y aceptante propiciaría la llamada `internalidad afectiva`, definida como el control que el niño cree tener a través de las relaciones con otros, tendiendo a la autorregulación emocional de sus acciones cuando se relaciona con los demás.

Otro aspecto vinculado al concepto de clima en aula, que ha sido abordado en el segundo objetivo específico de esta investigación, se refiere a la calidad afectiva de las relaciones entre pares. Sobre este asunto se puede concluir que los significados entregados por los estudiantes muestran una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en la unión afectiva, entendida como el componente afectivo de la cohesión grupal, y fomenta sentimientos de confianza, compañerismo, amistad, valoración y satisfacción al interior del grupo. Asimismo, los significados entregados por el profesor concuerdan con los de los estudiantes en el sentido que refiere una influencia de la práctica narrativa sobre el afianzamiento de vínculos afectivos entre los compañeros.

Los resultados recién expuestos permiten concluir que “El Árbol de la Vida” aplicado en niños que comienzan la adolescencia, apoya el proceso de transición del apego desde la búsqueda de proximidad y apoyo emocional en los padres, hasta la búsqueda de estos mismos componentes del apego en el grupo de pares, ya que otorga un espacio de intimidad donde los niños pueden comprender sus situaciones personales, mejorando las relaciones interpersonales y permitiendo encontrar aspectos comunes en las historias de vida. Asimismo, ya que la práctica narrativa fomenta, como ya se ha

dicho, este espacio de intimidad y confianza en el que los niños logran expresar experiencias dolorosas de sus vidas, permite el ejercicio y desarrollo del compañerismo y la empatía activando los circuitos neuronales vinculados a ella, tan necesaria para propiciar un buen clima de aula.

Otro aspecto importante abordado en el tercer objetivo específico se refiere a los significados del profesor sobre la influencia de la práctica narrativa en el clima de aula. Respecto a este punto se puede concluir que los significados del profesor revelan una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en aspectos vinculados al desarrollo personal de los niños, a las interacciones y vínculos afectivos que establecen entre ellos, a la relación entre el docente y los estudiantes del curso, al nivel de conducción del profesor y a los aspectos físicos de la sala de clases. Merecen especial atención los últimos dos aspectos ya que en base a ello podemos concluir que los significados del profesor muestran una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en la elección de estrategias metodológicas y de recursos utilizados por el docente para motivar a los estudiantes hacia la obtención de los aprendizajes. Asimismo muestran una influencia positiva de la práctica narrativa ante la posibilidad eventual de exponer los trabajos realizados en la sala de clases, manifestando que podría reforzar en los estudiantes el sentido de pertenencia al curso, en los profesores la elección de estrategias metodológicas acordes a los intereses y habilidades de los estudiantes y en los padres y apoderados, sensibilización ante las necesidades de sus hijos.

En relación a los resultados obtenidos sobre la influencia de la práctica narrativa en la elección de estrategias metodológicas de parte del docente se puede concluir que “El Árbol de la Vida” influye en el estilo de liderazgo que el docente adopta en la clase, propiciando la implementación de un tipo de liderazgo democrático. Esta elección tiene una gran importancia ya que este estilo de liderazgo fomenta estudiantes activos, participativos y dialogantes, con un docente empático capaz de poner límites y ejercer

autoridad sin violencia. Parece redundante recalcar que este estilo de liderazgo es que el que mejor propicia un buen clima de aula.

Otro aspecto del clima en aula se vincula a la percepción que tienen los estudiantes acerca de las interacciones que establecen con el profesor. En relación a este punto se puede concluir que los estudiantes del 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda manifestaron que la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” tuvo una influencia positiva en la percepción del profesor y en la disposición hacia él, lo que implicó percibir al docente con mayor nivel de empatía y conocimiento de sus situaciones personales, generando sentimientos de afecto, confianza y respeto hacia él. Asimismo los significados del docente se asemejan a los de los estudiantes, ya que manifiestan influencia de la práctica narrativa en un mayor grado de intimidad con los estudiantes, mayor valoración de ellos, mejor relación con el grupo – curso y la posibilidad de una instancia de conversación y diálogo con los estudiantes que podría propiciar una relación un poco más simétrica entre docente y estudiante. Dentro del concepto de clima de aula, la calidad de las relaciones afectivas también incluye a las que se producen entre el profesor y los estudiantes. En relación a esto se puede concluir que tanto los significados del docente como el de los estudiantes concuerdan en una influencia positiva de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en la generación de sentimientos de afecto, valoración y comprensión mutua. Estos resultados avalan la influencia de la práctica narrativa en la adopción de un estilo de liderazgo democrático mencionado anteriormente, que si lo analizamos desde un punto de vista sistémico no tiene que ver con la decisión exclusiva del docente, sino que depende de los patrones de interacción que se establecen en el aula.

Un último aspecto vinculado al clima de aula dice relación a las características físicas de la sala de clases. En relación a este asunto los estudiantes significan en su mayoría desagrado ante la posible exposición de los dibujos en la sala de clases, mientras una minoría significa agrado y beneficios ante esto. Asimismo el profesor significa agrado y

beneficios para los estudiantes, otros docentes y apoderados ante la posible exposición de los dibujos realizados durante la práctica narrativa.

En relación al cuarto objetivo específico de este estudio que dice relación con la viabilidad de la utilización de la práctica narrativa del “Árbol de la Vida” en el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda se puede concluir que su implementación es posible, ya que la metodología es atractiva para los estudiantes y puede amoldarse a las demandas de la escuela en términos de horario, cantidad de sesiones y participantes. Requiere una sala de clases, un profesional que conozca el enfoque narrativo y la voluntad del docente para participar del proceso junto a su curso.

Considerando que la práctica narrativa debiera ser un espacio para dialogar sobre las dificultades de la vida y de esa manera acceder al `discurso dominante` para poder liberarse de las verdades que nos oprimen, se concluye que al llevarla a la institución educativa tradicional se presentan obstáculos difíciles de superar. Implementar el enfoque narrativo y particularmente la práctica narrativa “El Árbol de la Vida” en el contexto educacional tradicional involucra un choque de modelos que pertenecen a tradiciones de pensamiento opuestas. Mientras el contexto escolar sienta sus bases en una epistemología moderna, lo que significa considerar al profesor como experto, que presenta una visión fragmentada de los estudiantes, que tiene estudiantes más bien pasivos, con los que sostiene una relación vertical y con los que no dialoga, sino que se les impone; el enfoque narrativo está sustentado en una epistemología posmoderna, lo que implica una postura de no experto, que propicia estudiantes activos, con los que se sostiene una relación horizontal y con los que fomenta el diálogo y el pensamiento crítico. Este choque epistemológico trae como consecuencia que la implementación de la práctica narrativa pareciera perder su principal objetivo que consiste en que los participantes logren posicionarse en territorios seguros de identidad para poder hablar sobre las dificultades de la vida, las injusticias y las inequidades, y pasa a ser utilizada

como una especie de `tratamiento narrativo` que acarrea una serie de beneficios secundarios, pero que pierde su fundamento principal.

Teniendo presente esta importante situación hay que rescatar que los relatos del profesor sobre la posibilidad de una relación un poco más horizontal entre profesor y estudiante, aquellos que validan al estudiante en su aspecto humano, o aquellos que incluyen las habilidades del estudiante para la elaboración de estrategias metodológicas pueden ser considerados de enorme valor, ya que constituyen un primer paso en la gran tarea que implica la construcción de una mirada distinta a la educación.

A pesar de la adversidad que plantea el contexto escolar tradicional, la utilización de la práctica narrativa en forma reiterada y continuada en el tiempo pudiera establecer un espacio de diálogo para los estudiantes. De acuerdo a los postulados de P. Freire (1970), el comportamiento de los oprimidos es `prescrito`, es decir que se conforma en base a las pautas de los opresores. Sin embargo para poder llegar a un estado de liberación, el poder debe nacer de los oprimidos, superando la contradicción entre opresores y oprimidos. Los oprimidos necesitan reconocerse como tales y así comprometerse en su lucha por liberarse. La manera de contribuir a esto es solidarizar con los oprimidos y luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva. Para que sea posible la develación del mundo de opresión a través de la praxis es importante dialogar junto al oprimido sobre su acción y contexto ético - social. Freire plantea que es indispensable creer en los oprimidos. Al ir tomando conciencia a través del diálogo, ellos dejan de aceptar fatalistamente su explotación y comienzan a creer en sí mismos. En este proceso de liberación es indispensable el diálogo crítico y liberador que genere conciencia (Freire, 1970). Desde este punto de vista la práctica narrativa implementada en el contexto educativo podría contribuir, mediante el relato doble – historiado, el posicionamiento en territorios seguros de identidad y el descubrimiento de las verdades normalizadoras que están a la base de las dificultades de sus vidas, a que los estudiantes logren reconocerse como seres oprimidos por un sistema opresor, autoritario e injusto, y

desde este espacio de diálogo logren generar conciencia para liberarse del sistema opresor, puedan creer en sí mismos y transformar la realidad objetiva. Quienes implementan la práctica narrativa debieran creer en los estudiantes y situarse desde una postura de no experto que practica la curiosidad, para incentivar la creatividad y la capacidad de crítica.

Esta forma de ver la educación y el eminente conflicto que se presenta con la educación tradicional hacen replantear los principios con los que se trabaja en las escuelas. Estos cuestionamientos no debieran estar ajenos a los psicólogos de escuela, ni mucho menos al presente investigador. ¿Cómo es que sin darnos cuenta nos encontramos sumergidos en un sistema perverso que contribuimos a perpetuar?, ¿Cómo es que llegamos a ser parte, de aquello que hemos criticado? ¿Cómo es que podemos salirnos de este sistema, pero al mismo tiempo contribuir a quebrar el `mercado de la producción de buenas notas` en nuestras escuelas? La tarea es dura. La responsabilidad social es alta. Siguiendo a Paulo Freire, la respuesta está en la toma de conciencia de nuestro actuar, en contribuir a la toma de conciencia de nuestros estudiantes y porqué no, de nuestros profesores, quienes posiblemente y sin darse cuenta, también sean parte de aquello que critican.

Las principales fortalezas de este estudio se relacionan con la profundidad obtenida en el análisis de los datos que entrega información detallada no solo en base a los significados que los estudiantes y el docente tienen sobre la influencia de la práctica narrativa en el clima de aula, sino que también sobre la viabilidad de este tipo de prácticas grupales en el grupo – curso estudiado, formando un precedente para futuras investigaciones y/o implementación de este tipo de práctica en el contexto escolar. Por otro lado, la flexibilidad de la metodología escogida permitió la asunción de características sobre la influencia de la práctica narrativa que no habían sido contempladas en el estudio y que proporcionaron mayores herramientas de análisis.

Las debilidades de esta investigación estuvieron en el choque epistemológico que se produjo al introducir la práctica narrativa, cuyas bases están en el posmodernismo, a la escuela tradicional que se sustenta en una epistemología tradicional - moderna. Esto trajo como consecuencia que la práctica narrativa perdiera su finalidad principal y apareciera como un simple `tratamiento narrativo` que en poco parece diferenciarse de otras estrategias que intervienen el clima de aula.

Otra debilidad de la investigación fue la inexperiencia de la investigadora en la implementación de la práctica narrativa y la falta de co – investigadores que pudieran proporcionar mayor colaboración y distintas miradas, tanto en la implementación de la práctica como en el análisis de los datos. El hecho que fuera la misma persona quién implementara la práctica narrativa, quién guiara los grupos focales y la entrevista en profundidad y quién realizara el análisis de los datos, pudo haber influido en los resultados de la investigación.

Otra debilidad del estudio se encuentra en el doble rol de investigadora y psicóloga de la escuela. Esto significó que la posición de experto dentro de la institución influyera en la forma de implementar la práctica narrativa y en el comportamiento pasivo de los estudiantes, quienes buscaron constantemente la validación del experto. Esto significó que la investigadora se situara desde un rol de experto, lo que se contrapone con los principios básicos de la terapia narrativa y las prácticas narrativas grupales.

Desde un punto de vista ético la influencia de la autoridad pudo haber influido en la decisión de los niños por participar de la investigación. La posición de experto del investigador y la influencia de éste en la opinión de los padres y del profesor jefe pudieron haber influido en los niños, lo que le otorgaría un sesgo a la investigación.

Investigaciones futuras en esta área podrían consistir en la implementación de la práctica narrativa entre estudiantes que compartieran características específicas en

común, de manera que los relatos compartidos emergieran con mayor facilidad, por ejemplo, con niños que hayan experimentado bullying, que hayan hecho bullying a otros o que hayan sufrido violencia intrafamiliar. Por otro lado sería interesante implementar la práctica narrativa en forma reiterada, fuera de las horas de clases y por una persona que no fuera catalogada con un rol de experto dentro de la institución. Se podría pensar que este contexto propiciaría un espacio realmente distinto a los estudiantes, donde el diálogo y la profundización de las ideas pudiera ser más fructífera, enriqueciendo por ejemplo, la emergente área de participación ciudadana que las escuelas están comenzando a impulsar. Otra línea de investigación interesante podría ser la implementación de la práctica narrativa con los profesores, quienes se encuentran en conflicto permanente entre su rol tradicional y el que exigen las nuevas normativas en materia de convivencia escolar. En este caso, la implementación de la práctica narrativa podría otorgarles un espacio para re – significar sus identidades como docente en una escuela en constante cambio.

8 Referencias Bibliográficas

- Alarcón, P. (2005). "Hacia una Pedagogía de la Coexistencia". Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, vol. 4, Nro. 3, 63-85.
- Allen, J. P. (2008). "The Attachment system in Adolescence". En J. Cassidy y P. Shaver (Ed.), Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications (p. 419 – 435). New York: The Guilford Press.
- Arce, K., Bravo, G., Castro, G. y Fuenzalida, V. (2015). "Las historias de resistencia contra el desgaste emocional y los estereotipos asociados a la vejez: implementación del taller el árbol de la vida en cuidadoras formales de adultos mayor" (Seminario de título en psicología clínica para optar al grado de psicóloga y licenciatura en psicología). Universidad de Valparaíso. Valparaíso.
- Arón A.M. & Milicic, N. (2000) "Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar". Psykhe, vol. 9, núm. 2, 117 – 123.
- Banz, C. (2008). "Convivencia Escolar". Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041353340.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf
- Bravo, L. (2009). "Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial". Revista IIPSI, vol.12, núm. 2, 217 – 225.
- Bronfenbrenner, U. (1987). "La ecología del desarrollo humano". Barcelona: Editorial Paidós.

- Burgos, R. (2011). “Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5to a 8vo año básico de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia” (Tesis para optar al grado de magister en educación). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-burgos_r/pdfAmont/cs-burgos_r.pdf
- Campillo, M. (2007). “El Uso de la metáfora y la terapia de juego en la conversación externalizante”. Recuperado de http://capaf.mx/PDF/pdf_art/uso_metafora.pdf
- Delgado, O. (2011) “Apego en la Adolescencia”. Revista Acción Psicológica, vol. 8 (núm. 2), 55 – 65.
- Dell, P. (1985). “Entendiendo a Bateson y Maturana: en busca de fundamento biológico para las ciencias sociales”. Journal of Marital and Family Therapy, vol.11, núm. 1, 1 – 20.
- Demicheli, G. (1995). “Comunicación en terapia familiar sistémica. Bosquejo de una epistemología cibernética”. Valparaíso: Editorial Universidad de Valparaíso.
- Denborough, D. (2008). “Collective narrative practice”. Adelaide: Dulwich Centre Publications”.
- Eddy Ives, L. S. (2014) “La Identidad del Adolescente. Cómo se construye”. Adolescercie. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia, vol. 2 (núm. 2) 14 – 18.

- Freeman, J., Epston, D., y Lobovits, D. (2001). “Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego”. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1970). “Pedagogía del Oprimido”. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Gáinza, A. (2006). “La entrevista en profundidad individual”. En M. Canales (editor), “Metodologías de investigación social” (p. 219 – 263). Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Gallardo, R. (2006). “Naturaleza del Estado de Ánimo”. *Revista Chilena de Neuropsicología*, vol. 1 (núm. 1) 29 – 40.
- García, E. (2008). “Neuropsicología y Educación: De las neuronas espejo a la teoría de la mente”. *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1 (núm. 3), 69 – 90.
- García, F. (2001). Conceptualización del Desarrollo y la Atención Temprana desde las Diferentes Escuelas Psicológicas: Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención Temprana. En *XI Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias: Factores Emocionales del Desarrollo Temprano y Modelos Conceptuales en la Intervención Temprana* (pp. 1-12). Madrid, España: Real Patronato sobre la Discapacidad.
- García, P. G. (2008). “Estudios de viabilidad”. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/pruebas/article/viewFile/2/3>

- Gobierno de Chile, (2009). “Ley General de Educación Núm. 20.370”. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Gobierno de Chile, (2011). “Ley sobre Violencia Escolar Núm. 20.536”. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0B7148CE6D27D3310525802F0074C073/\\$FILE/LEY-20536_17-SEP-2011.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/0B7148CE6D27D3310525802F0074C073/$FILE/LEY-20536_17-SEP-2011.pdf)
- Hoffman, L. (1990). “Una posición constructivista para la Terapia Familiar”. *Psicoterapia y Familia*, vol. 2, núm. 2, 41 – 53.
- Hoffman, L. (Marzo, 1998). “Posmodernismo y terapia familiar”. En *Evolución de la Psicoterapia*. Conferencia Milton Erickson. Las Vegas.
- Jorquera, F. (2013). “Re – pensando las prácticas en desastres siconaturales”. *Revista semestral de la psicología de las emergencias y la intervención en crisis*, vol. 1, núm. 13, 7 – 17.
- Jutoran, S. (1994). “El proceso de las ideas sistémico – cibernéticas”. *Sistemas familiares*. núm.1, 1 – 25.
- Labath, L. M. (2016). “El Cerebro y la Compasión”. *Asociación Educar*. Recuperado de <http://asociacioneducar.com/cerebro-compasion>
- Lagos, F. & Vielma, D. (2013). “Proyecto de intervención educativa: Mejoramiento del clima social escolar en un colegio particular subencionado de la comuna de Bulnes, Octava región del Bio – bio”. *Universidad del Bio – bio*. (Tesis para optar al grado de Magister en educación). Chillán. Recuperado de

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/363/1/Lagos_Villegas_Fernanda.pdf

Larrázabal M.F. y Gentile N. P. (Noviembre, 2015). “Modificar positivamente el clima de aula en contextos sociales complejos ¿Es tan difícil? Un estudio de caso a nivel local sobre buenas prácticas de gestión institucional en el nivel medio de educación”. Comunicación presentada en Jornadas provinciales sobre problemáticas actuales en Educación y Salud. Ushuaia, Argentina.

Latorre, I. (2010) “El árbol de la vida con trabajadores adultos”. Recuperado de <https://dulwichcentre.com.au/el-arbol-de-la-vida.pdf>

López L. y Bisquerra R. (2013) “Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria”. ISEP Science, núm. 5, 62 – 77.

López, V. (2014) “Convivencia Escolar”. UNESCO. Oficina regional de educación para América latina y el Caribe: Apuntes Educación y Desarrollo Post – 2015. Núm. 4, p. 1 – 18.

Madrid, J. (2015) “Construcción de la identidad narrativa usando el recurso del “Árbol de la Vida”, en estudiantes de la institución educativa “San Columbano”, Lima, 2014”. Revista de investigación PAIDEIA en ciencias humanas y educación. Vol. 1, núm. 1, 33 – 46.

Mella, O. (2003). “Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación”. Santiago de Chile: Editorial Primus.

Mena, I. & Valdés, A.M. (2008). “Clima social escolar”. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

- MINEDUC, (2005). “Marco para la buena dirección”. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- MINEDUC, (2008). “Marco para la buena enseñanza”. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC, (2016). “Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016 – 2019”. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>
- Molina de Colmenares N. y Pérez de Maldonado I. (2006) “El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio”. Paradigma (online). Vol. 27 núm. 2, 193 – 219.
- Oros, L. B. (2005). “Locus de Control: Evolución de su concepto y operacionalización”. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, vol. 14 (núm. 1), 89 – 98.
- Payne, M. (2002). “Terapia narrativa. Una introducción para profesionales”. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ponce, H. (2007). “La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones”. Enseñanza e investigación en psicología, vol. 12, Nro. 1, 113 – 130.
- Sánchez, J. F. (2009) “Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos” (Tesis para optar al grado de Doctor en educación). Universidad de

Málaga, España. Recuperado de

<http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>

Sandoval, L. (2006). “El Ser y el Hacer de la Organización Educativa”. Educación y Educadores, vol. 9, Nro.1, 33-53.

Sarbach, A. (2005). “Qué pasa en la clase de filosofía. Hacia una didáctica narrativa y de investigación”. (Tesis para optar al grado de doctor en educación). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de

http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41474/1/01.ASF_TESIS.pdf

Sepúlveda, M. J. (2014) “Percepción del Clima Escolar y Calidad de Vida de alumnos de séptimo y octavo año básico de una escuela subvencionada de Valparaíso” (Tesis para optar al grado académico de Magister en psicología clínica). Universidad de Valparaíso. Valparaíso.

Sierra, R. (2003) “Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios”. Madrid: Editorial Thomson.

Snell, B. y Grey, W. (2016). “Caso de la Foresta”. Recuperado de

<http://unadgrupo40302213.blogspot.cl/2016/05/fase-iii-area-de-intervencion-de-la.html>

UNESCO, (2008). “Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo estudio regional comparativo (SERCE)”. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>

UNESCO, (2013). “Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015”. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Vela, F. (2001) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”. En M. L. Tarrés (Coordinadora), “Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social” (p. 63 – 91). México D. F.: Editorial Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

White, M. (2002) “Notas del Taller por Michael White”. Recuperado de <https://dulwichcentre.com.au/notas-del-taller-por-michael-white.pdf>

White, M. y Epston, D. (2002). “Medios narrativos para fines terapéuticos”. Barcelona: Editorial Paidós.

Winslade, M. y Monk, G. (2007). “Enfoque narrativo en contextos educativos”. Madrid: Editorial EOS.

Zlachevsky, A. M. (1996), “Una mirada constructivista en psicoterapia”. Revista Sociedad Chilena de Psicología, vol. 6, núm. 26, 1 – 12.

Zlachevsky, A. M. (2003) “Psicoterapia sistémica centrada en narrativas: una aproximación”, Revista Límite, núm. 10, 47 – 64.

Zlachevsky, A. M. (2008) “Historia de la psicoterapia cibernética en Chile: una forma de entenderla”. En A. Kaulino y A. Stecher Editores, “Cartografía de la psicología contemporánea: Pluralismo y Modernidad” (p. 1 – 28).

9 Anexos

Anexo A. Consentimientos



Consentimiento Informado para Padres y Apoderados

El propósito del presente documento es invitar a su pupilo/a a participar en el estudio titulado **“Aplicación del taller “El Árbol de la Vida” y sus efectos sobre las percepciones del clima en aula”**, cuyo investigador principal es la Psicóloga Gabriela Paz Fuentes Manríquez y los co – investigadores Luciano Gutierrez, Claudio Nuñez, Constanza Gallardo y Alexis González. Para que usted pueda tomar una decisión informada, le explicaremos a continuación cuáles serán los procedimientos involucrados en la ejecución de la investigación, así como en qué consistiría su colaboración:

1. Dónde y cuándo se llevará a cabo la investigación.

La investigación mencionada se realizará en **la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda**, durante el año 2017.

2. Relevancia del estudio y beneficios.

Este estudio pretende contribuir a la búsqueda de herramientas que permitan influir en las percepciones que profesores y estudiantes tienen del clima en aula, suponiendo que una influencia positiva del taller podría mejorar estas percepciones, permitiendo que los involucrados trabajen en un ambiente más agradable, con menos conflicto y mayor cohesión de grupo, mejorando así la calidad de los aprendizajes.

3. Objetivos.

El estudio tiene por objetivo conocer cómo influye el taller “El árbol de la vida” en las percepciones que los alumnos/as y el profesor tienen del clima en aula.

4. En qué consiste su participación.

La intervención está enfocada a los estudiantes y al docente y es de carácter voluntaria. Consistirá en la realización de un taller denominado “El Árbol de la Vida”, el que se implementará en 4 o 5 sesiones, durante las clases de orientación. En la primera sesión del taller se les solicitará a cada uno de los participantes que elaboren el dibujo de un árbol. Luego se les pedirá que, a cada parte del árbol le atribuyan distintos aspectos de la vida, los que serán guiados por el monitor. Durante la segunda sesión se solicitará compartir las partes del árbol de cada participante con el grupo. En la tercera sesión se elaborará el “bosque y la tormenta de la vida”, donde se analizarán las fortalezas y las debilidades del grupo. En la cuarta sesión se realizará el cierre del taller y se entregarán los diplomas de participación. Finalizado el taller el apoderado autorizará la participación del estudiante en un focus group, que será grabado en audio y/o video y que tiene por objeto conocer la influencia del taller en el grupo.

5. Riesgos.

No existen riesgos asociados a esta investigación.

6. Costos y pagos.

No existen pagos ni costos asociados a esta investigación.

7. Derechos del participante.

Los participantes tienen derecho a manifestar sus dudas en todo momento y para ello se hace entrega del teléfono del investigador (981514905). Además los participantes tienen derecho a guardar silencio si así lo quieren o a retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, informándoselo al investigador principal. La omisión de información o de comentarios, así como el retiro del estudio, no afectará en ningún caso al participante.

8. Reserva de la identidad del participante.

La identidad de los participantes es de carácter confidencial, lo que significa que el nombre de los participantes no será revelado.

9. Confidencialidad de los datos.

El registro de los datos será reservado y solo tendrán acceso a ellos los investigadores que estén resguardados por el investigador principal. Los datos serán guardados en los archivos y registros personales del investigador principal.

10. Utilización y Publicación de los hallazgos.

Los resultados de la investigación podrán ser divulgados o no, según lo estime el investigador, en publicaciones de tipo científicas y/o académicas. Estos resultados podrán ser utilizados en otras investigaciones que tengan objetivos similares al presente estudio.

11. Posibilidad de aclarar dudas o inquietudes.

Las dudas o inquietudes podrán ser aclaradas en el teléfono 981514905 o en el correo gafuentesm@hotmail.com

Explicitar que si acepta participar recibirá un ejemplar de este documento firmado por el investigador.

Gabriela Paz Fuentes Manríquez

Rut. 10.969.025 – 2

Psicóloga Investigadora

Valparaíso, 7 de Junio de 2017



Acta de Consentimiento Informado para Padres y Apoderados.

Yo,..... (nombre y apellidos), RUT, (explicitar relación con el niño: padre, tutor o apoderado) de (nombre y apellidos del niño, si correspondiera) DECLARO que el investigador principal la **Psicóloga Gabriela Paz Fuentes Manríquez**, de la Escuela de Psicología, Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso ubicada en Avenida Brasil Nro 2128 de la ciudad de Valparaíso, y los co – investigadores Luciano Gutierrez, Claudio Nuñez, Constanza Gallardo y Alexis González, me ha informado en forma completa en qué consiste la investigación “**Aplicación del taller “El Árbol de la Vida” y sus efectos sobre las percepciones del clima en aula**” que llevará a cabo en la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda en Viña del Mar, cuáles son los procedimientos a los que será sometido/a mi pupilo/a, y en qué consistirá su participación. De acuerdo a lo explicado en el Consentimiento Informado, del que recibí una copia, entiendo que:

1. El objetivo de la investigación es conocer cómo influye el taller “El árbol de la vida” en las percepciones que los alumnos/as y el profesor tienen del clima en aula. Este estudio pretende contribuir a la búsqueda de herramientas que permitan influir en las percepciones que profesores y estudiantes tienen del clima en aula, suponiendo que una influencia positiva del taller podría mejorar estas percepciones, permitiendo que los involucrados trabajen en un ambiente más agradable, con menos conflicto y mayor cohesión de grupo, mejorando la calidad de los aprendizajes.
2. La intervención de mi pupilo/a es de carácter voluntaria y consistirá en participar en el taller denominado “El Árbol de la Vida”, el que se implementará en 4 o 5 sesiones, durante las clases de orientación. En la primera sesión del taller se les

solicitará a cada uno de los participantes que elaboren el dibujo de un árbol. Luego se les pedirá que, a cada parte del árbol le atribuyan distintos aspectos de la vida, los que serán guiados por el monitor. Durante la segunda sesión se solicitará compartir las partes del árbol de cada participante con el grupo. En la tercera sesión se elaborará el “bosque y la tormenta de la vida”, donde se analizarán las fortalezas y las debilidades del grupo. En la cuarta sesión se realizará el cierre del taller y se entregarán los diplomas de participación. Finalizado el taller el apoderado autorizará la participación del estudiante en un focus group, que será grabado en audio y/o video y que tiene por objeto conocer la influencia de la intervención en el grupo.

3. La investigación no ofrece riesgo alguno para mi pupilo/a.
4. Los datos obtenidos serán confidenciales, es decir, el nombre de mi pupilo/a no será dado a conocer. Los resultados de la investigación sólo podrán ser usados en alguna otra investigación cuyo objetivo no se aleje de los propósitos de este estudio.
5. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones de tipo académico-científico, resguardando la identidad de mi pupilo/a. Si lo considero necesario, tendré acceso a los resultados.
6. No recibiré remuneración alguna por la participación de mi pupilo/a en este estudio y tampoco tendré que asumir gasto alguno.
7. Si la evaluación a la que será sometido mi pupilo/a, o cualquier otro hallazgo producto de esta investigación lo sugiriesen, o si el investigador principal lo estimara necesario, mi pupilo/a podrá ser atendido/a por la psicóloga Gabriela Fuentes Manríquez y derivado a la red de apoyo que corresponda.
8. Podré retirar la participación de mi pupilo/a si lo considerara necesario en cualquier momento sin que ello implique perjuicio alguno para él /ella.
9. Si me surgiera alguna duda, podré consultarla al investigador principal, en cualquier momento de la investigación, a quién podré contactar en el teléfono 981514905 o al correo electrónico gafuentesm@hotmail.com

De acuerdo a lo declarado por mí en este documento, firmo aceptando la participación de mi pupilo/a en esta investigación.

Eliana Olivares Tapia

Rut.9.944.958 - 6

Directora

Escuela Presidente Pedro

Aguirre Cerda

Nombre del Apoderado:

Rut.:

Gabriela Fuentes Manríquez

Rut.: 10.969.025 – 2

Psicóloga Investigadora

Valparaíso, 7 de Junio de 2017

Anexo B. Asentimientos

ASENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado a ser parte de un estudio sobre el clima en aula y las percepciones que tengo sobre él, llamado “Aplicación del taller “El Árbol de la Vida” y sus efectos sobre las percepciones del clima en aula”, el cual está a cargo de la investigadora principal, Psicóloga Gabriela Fuentes Manríquez y los co-investigadores Luciano Gutierrez, Claudio Núñez, Constanza Gallardo y Alexis González, alumnos de la carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Mi apoderado (a) ha sido informado/a previamente de este estudio y para mi participación se requiere un consentimiento informado firmado por él/ella.

Puedo hablar con él/ella sobre la investigación antes de tomar una decisión. Si voy a participar en la investigación, mi apoderado (a) también tiene que aceptarlo. Pero si no deseo tomar parte en la investigación no tengo por qué hacerlo, aun cuando mi apoderado (a) lo haya aceptado.

¿Cuál es el objetivo de esta investigación?

El objetivo es conocer cómo influye el taller “El Árbol de la Vida” en las percepciones que los alumnos (as) y el profesor jefe tienen del clima en aula.

¿Por qué me invitaron a participar?

La investigadora está interesada en estudiar las percepciones que el 6to año básico de la Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda tiene de su clima en aula.

¿Tengo que hacer esto?

Mi participación es voluntaria, yo decido si participo o no. Incluso si acepto participar ahora, puedo cambiar de idea más tarde y no habrá inconvenientes por mi decisión.

¿En qué consiste mi participación?

Mi participación consiste en asistir, junto al grupo del curso que se me asigne a un taller llamado “El Árbol de la Vida”, que dura 4 o 5 sesiones y posteriormente a un focus group con el mismo grupo, que será grabado con audio y/o video.

Si tengo preguntas respecto a esta investigación, puedo contactarme con la investigadora mencionada anteriormente, cuyos datos de contacto se señalan. (Ps. Gabriela Fuentes. Correo electrónico: gafuentesm@hotmail.com)

Lo que se realizará en este estudio ¿Es malo o peligroso para mí?

Nada de lo que se realizará me dañará físicamente, tampoco pretende hacerlo psicológica y emocionalmente. Sin embargo, si ocurriese alguna incomodidad emocional y necesitara recibir atención inmediata, ésta será brindada en un primer momento por la psicóloga investigadora, quién derivará a la red de apoyo que corresponda.

¿Cuáles son los beneficios que obtendré al participar?

No existe beneficio directo ni tampoco recibiré dinero por mi participación.

Esta investigación me permitirá conocer acerca de las percepciones que tengo sobre el clima de mi sala de clases.

También ayudará a entregar valiosa información para otras personas que deseen realizar investigaciones posteriores en temas parecidos y a otros cursos de este u otro establecimiento.

¿Van a saber todos acerca de esto?

La investigadora y co-investigadores no dirán a otras personas que formo parte de esta investigación y no compartirán información sobre mí a nadie que no trabaje en el estudio. Mi nombre no aparecerá en este estudio.

Aspectos importantes de mi participación

Entiendo que la investigación consiste en un focus group que se realizará después de la aplicación del taller “El Árbol de la Vida”.

He leído esta información y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo.

Deseo participar de la investigación

Firma: _____

Nombre: _____

El padre/ madre y/o apoderado ha firmado un consentimiento informado: Sí ____
No ____

Viña del Mar, Junio 2017.

Anexo C. Práctica Narrativa Grupal "El Árbol de la Vida"

Práctica Narrativa "El Árbol de la Vida" realizado con los estudiantes del 6to año básico y su profesor jefe. Escuela Presidente Pedro Aguirre Cerda

Primera y Segunda Sesión: "El árbol de la vida".

Objetivo General: Introducir a la metáfora del árbol y comenzar a construir la historia alternativa`.

Objetivo Específico: Introducir y profundizar en el grupo la metáfora del árbol a través del dibujo personal.

Participantes: Estudiantes del 6to año básico y su profesor jefe.

Descripción de la actividad:

- Se entrega información general sobre la práctica narrativa informando que el taller durará 6 sesiones, se solicita respeto para escuchar, hablar o guardar silencio y se solicita confidencialidad en los temas que serán abordados durante las sesiones.
- Se explica que en las dos primeras sesiones "reflexionaremos sobre cosas importantes de la vida de cada uno" y en la tercera y cuarta sesión "reflexionaremos sobre nosotros como grupo".
- "Quiero conocerlos y quiero que ustedes se conozcan al margen de los problemas que ustedes puedan tener en la escuela, en su vida personal o familiar". Alguna vez han tenido la oportunidad de conversar de ustedes al margen de sus

problemas? Han podido conversar por ejemplo de sus valores, habilidades, sueños y esperanzas?

- El taller se llama “el árbol de la vida” porque la idea es que representemos la vida personal en el dibujo de un árbol. Los árboles pueden parecerse a los humanos en varios sentidos.
- Se presentan imágenes de distintos tipos de árboles para ser discutidas en grupo.
- Cuando el tema se ha agotado, se reflexiona sobre las similitudes de los árboles con los humanos.
- Cuando el tema se ha agotado, los niños confeccionan sus árboles que contienen suelo, raíces, tronco, ramas, hojas y frutos. En ese momento se aclara que los dibujos no tienen nota, que no hay dibujos mejores ni peores que otros y que no se les analizará por el dibujo que hagan.
- Una vez que todos han terminado de dibujar y continuando con la profundización de la metáfora, se explica que cada parte del árbol se relacionará con un aspecto de la vida de cada uno. De esta forma, el suelo representará el presente, las raíces representarán los orígenes, el tronco las habilidades, las ramas constituirán los sueños, las esperanzas y los deseos que guían la vida de los participantes, las hojas simbolizarán las personas importantes en la vida de cada uno; y las frutas representarán los regalos materiales y espirituales recibidos.
- Se proyecta cada parte del árbol junto a las preguntas que pueden responder para guiar el trabajo. Por ejemplo:

El Suelo (Mi presente): ¿Que actividades haces diariamente? ¿Quién está presente en mi vida diaria?, ¿Que haces en tu tiempo libre?, ¿Qué cosas te acompañan cotidianamente?

El Tronco (Mis habilidades): ¿Qué habilidades tienes?, ¿Cuáles de ellas usas frecuentemente?, ¿Qué diría tu mejor amigo sobre ti?, ¿Cuáles son tus cualidades?, ¿Cuando utilizaste habilidades que te hicieron sentir orgulloso(a) de

ti mismo(a)?, ¿Qué habilidades usaste en esa(s) oportunidad(es)?, ¿Qué recuerdos de habilidades que has usado, tienen un especial valor para ti?

Raíces (Mis orígenes): ¿De dónde vienes? (país, ciudad, pueblo), ¿Quién o quienes te han enseñado cosas importantes en tu vida?, ¿Tienes un lugar favorito en tu casa?, ¿Hay alguna canción, cantante, danza o música que signifique mucho para ti?, ¿Tu nombre tiene un significado especial para ti?

Ramas (Esperanzas, sueños y deseos que guían mi vida): ¿Qué sueños tienes para el futuro?, ¿Qué dirección quieres que tome tu vida?, ¿Qué esperas que ocurra para que puedas cumplir tus deseos?, ¿Qué esperanzas tienes en el futuro?, ¿Qué deseos tienes en relación a tu curso y tu colegio?

Hojas (Personas importantes en mi vida): ¿Qué personas vivas han sido importantes en tu vida? (parientes, amigos, vecinos, etc.), ¿Qué personas que ya han fallecido han sido importantes en tu vida?, ¿Qué animales, amigos imaginarios o personajes han sido importantes para ti?

Frutas (Regalos materiales o espirituales): ¿Qué regalos materiales han sido importantes para mí?, ¿Qué regalos espirituales han sido importantes para mí?

Comentarios sobre la actividad

Durante la actividad los niños reflexionan sobre los árboles, comentando las características de las imágenes expuestas y las experiencias que algunos de ellos tienen con los árboles. Posteriormente reflexionan sobre las similitudes con los humanos en cuanto a la diversidad de tamaños, el ciclo vital, las necesidades de alimentación y los cuidados que necesitan.

En la elaboración del dibujo, mientras algunos niños toman largo tiempo en confeccionar su árbol, llenándolo de detalles y colores, otros lo hacen más rápido, sin embargo en la medida que van terminando esperan al resto y comentan el propio dibujo y el del compañero del lado.

El profesor, que también elabora su árbol de ubica a un costado de la sala. Los niños parecen pendientes del dibujo del docente y también realizan comentarios sobre él.

Al relacionar cada parte del árbol con distintos aspectos de sus vidas, se observan en algunos casos dificultades para reconocer las habilidades, sin embargo algunos compañeros ayudan a los que no saben que poner, con sugerencias sobre las habilidades que ellos observan en el otro.

Cuando los niños no saben que poner en las partes del árbol o se sienten inseguros sobre qué escribir y preguntan, se responde con las preguntas mencionadas intentando inducir lo menos posible a sus respuestas. Los compañeros también participan con aclaraciones sobre las partes del árbol. A pesar de ello se observa que los niños tienden a preguntar bastante, dando la impresión que quieren asegurarse de expresar la “respuesta correcta”.

Materiales: Sillas, mesas, hojas de block, lápices grafito, goma de borrar, lápices de colores, imágenes de distintos tipos de árboles.

Tercera y Cuarta Sesión: “El Bosque de la Vida”.

Objetivo General: Profundizar en la construcción de la `historia alternativa` a nivel individual y grupal.

Objetivo Específico: Conocer y reflexionar a través del lenguaje metafórico aspectos individuales y grupales.

Participantes: Estudiantes del 6to año básico.

Descripción de la actividad:

- Se construye el bosque exponiendo todos los dibujos en conjunto.
- Se promueve una reflexión grupal en torno al bosque construido partiendo por recordar lo reflexionado en la sesión pasada utilizando la pregunta ¿En qué nos parecemos las personas a los árboles?

- Luego se pregunta, ¿Cómo ven el bosque? Se habla de la diversidad y la unidad.
- Se ofrece la posibilidad a quienes quieran de presentar su árbol con el fin de otorgar al grupo una descripción más detallada del bosque. Mediante las preguntas que rescatan `lo ausente pero explícito`, las de re – autoría, las de re – membresía y las que se formulan a `testigos externos` se va construyendo una `historia alternativa`, tanto a nivel individual como grupal.
- Luego que se han presentado los árboles se reflexiona sobre el bosque preguntando ¿qué tiene el bosque en común?, ¿Cuáles son sus diferencias? ¿De qué manera se apoyan estos árboles entre sí? y ¿de qué manera se apoyan ellos entre sí?

Comentarios sobre la sesión:

Los niños reflexionan sobre el bosque mencionando la diversidad que se observan. Buscan elementos comunes y comentan cómo conviven y cómo se ayudan, por ejemplo mencionan cómo sus raíces y sus ramas se pueden entrecruzar y qué consecuencias tiene esto. Cabe destacar que el profesor ya no está presente en esta sesión.

Durante la presentación de los árboles los niños se escuchan con atención y motivan a aquellos que están dudosos de presentar su árbol. Así también, respetan al único estudiante que no quiso presentar su árbol.

El hecho que la mayoría de los estudiantes presentara su árbol demandó mucho tiempo, lo que pudo haber influido en que la reflexión de los relatos fuera menos profunda y en consecuencia la producción de historias alternativas se hubiera visto afectada.

Al observar los árboles y compararlos con las historias que los niños decidieron contar se aprecia que en algunos casos los niños no explicitaron todos los contenidos que en un principio habían registrado en los árboles.

Sucedió en algunos casos que los niños no lograron en un principio detectar habilidades o proyectos a futuro, sin embargo a través del diálogo con la monitora y el aporte de otros compañeros lograron reconocer algunas habilidades.

En la medida que cada uno expuso su árbol con frecuencia aparecían comentarios que evidenciaban el descubrimiento de experiencias comunes, tales como la relación que establecen con sus mascotas, lugares donde habían vivido en el pasado, los lugares preferidos dentro de la casa, los regalos que habían sido importantes, situaciones familiares, etc.

Al final de estas dos sesiones, los niños reflexionan sobre la diversidad del grupo y la emergencia de aspectos comunes.

Materiales: Los dibujos personales de los árboles y sillas.

Quinta Sesión: “Cuando llegan las tormentas”.

Objetivo General: Reflexionar acerca de algunas dificultades, problemas o peligros que los niños podrían estar experimentando en sus vidas y de las formas en que pueden afrontarlas.

Objetivo Específico: Crear un espacio donde los participantes puedan hablar de manera externalizada las dificultades individuales y grupales que hayan experimentado y puedan compartir sus propias habilidades y conocimientos para enfrentarlas.

Participantes: Estudiantes del 6to año básico.

Descripción de la Actividad:

- Se realiza un breve recuerdo de la sesión anterior mediante las siguientes preguntas: ¿Qué recuerdan de la sesión anterior?, ¿Qué les llamó la atención?, ¿reflexionaron algo durante la semana?, ¿lo compartieron con alguien?
- Manteniendo los dibujos de los árboles expuestos en conjunto se invita a los estudiantes que observen los dibujos. Se les dice que pueden agregar cosas en el

propio dibujo o en el de los demás siempre y cuando tengan la autorización previa del dueño.

- Luego los niños vuelven a sentarse en semi – círculo y se les dice: “Tenemos árboles que forman un bosque, pero ¿están libre de peligros?, ¿Qué peligros o amenazas tienen los árboles del bosque?
- Una vez que se ha agotado el tema se les dice: “así como hemos encontrado peligros, amenazas o problemas en los árboles, ¿podríamos decir que los niños encuentran problemas en sus vidas?, ¿pueden mencionar que tipos de problemas pueden experimentar los niños en sus vidas?
- Luego se les pregunta: ¿Cómo los niños detectan estos problemas?, ¿cómo esos problemas afectan sus vidas?
- Cuando se agota el tema se procede a abordar el tema de la culpa y se pregunta: ¿el bosque tiene la culpa de las dificultades que le suceden?
- Y posteriormente se pregunta: ¿Tienen los niños la culpa de las dificultades que les suceden?
- Luego se procede a reflexionar sobre las formas de afrontamiento ante las dificultades y se pregunta: ¿cómo responden los animales del bosque ante las tormentas?
- Cuando se ha agotado el tema, se pregunta: ¿cómo es que los niños pueden responder a las tormentas que llegan a sus vidas?, ¿Cómo los niños mantienen sus sueños y esperanzas durante las tormentas?, ¿A veces estamos libres de tormentas?, ¿Qué hacemos cuando las tormentas ya han pasado?, ¿cómo contribuimos a la felicidad de los demás?

Comentarios sobre la sesión

En general los niños mencionan que no han reflexionado mucho sobre la sesión anterior durante la semana. Algunos niños mencionan que han contado en sus casas sobre el taller y sobre los árboles, sin embargo no es la mayoría.

Ante la invitación de complementar los árboles los niños se acercan a los dibujos y realizan el ejercicio. Algunos de ellos solicitan autorización a otros compañeros o sugieren elementos para complementar el dibujo. En este momento, especialmente el grupo 2 toma mucho tiempo y la actividad se desarrolla en un contexto de respeto.

Entre los peligros a los que están expuestos los árboles del bosque, los niños mencionan la tala de árboles, los incendios, las sequías o falta de agua. Entre los problemas o amenazas que los niños encuentran en sus vidas los niños mencionan la droga, la violencia, el secuestro infantil, el miedo, la tristeza y la soledad.

En relación a la culpa los niños expresan que, ni los árboles, ni los niños, tienen la culpa de las amenazas a las que están expuestos.

Frente a las respuestas de los animales del bosque ante las tormentas, los niños mencionan que éstos responden escondiéndose, cobijándose, arrancando, corriendo lejos o buscando a otro animal que los proteja. Ante las tormentas que llegan a sus vidas los niños dicen que responden agrediendo, reaccionando mal, asustando al otro y escapando, hablando con un psicólogo, con la mamá, con un policía con la PDI o con un ser querido, acusando la situación al profesor, hablando con un profesor, con un inspector o entre ellos. También dicen que responden con pena, con llanto, con rabia, con motivación de superación es decir, sintiendo que es un desafío, diciendo las cosas directamente, hablando del problema y desahogándose.

Al hablar sobre la forma en que los niños mantienen sus sueños y esperanzas durante las tormentas éstos refieren que con valentía, creyendo en ellos, superando obstáculos, tranquilizándose, no poniéndose nerviosos, motivándose, sintiendo que las tormentas son un desafío para superarse, separando las cosas y no estando siempre pegados en el mismo problema, “construyendo una barrera de materiales resistentes dentro de nuestra mente”, aprendiendo de la experiencia de los demás y escuchando los consejos que nos da la familia y los que nos quieren.

Los niños mencionan que cuando las tormentas ya han pasado se sienten más tranquilos, se alegran, se sienten bien, se sacan un peso de encima y se cumplen los sueños.

Finalmente los estudiantes dicen que contribuyen a la felicidad de los demás ayudando, dando consejos, siendo buenos amigos, acompañando a los demás, escuchando a los que queremos, dándoles consejos y apoyo, devolviendo lo que ellos nos han dado y haciéndole caso a mi mamá.

Materiales: Los dibujos personales de los árboles y sillas.

Sexta Sesión: “Certificados de resistencia”

Objetivo General: Perpetuar a través de la palabra escrita la `historia alternativa` construida tanto a nivel individual como grupal.

Objetivo Específico: Otorgar un registro escrito sobre las personas importantes, sueños, habilidades y esperanzas a cada estudiantes y que los estudiantes conozcan el dibujo del profesor jefe.

Participantes: Estudiantes del 6to año básico y su profesor jefe.

Descripción de la actividad:

- Se realiza un breve recuento en conjunto de las sesiones pasadas.
- El profesor jefe es invitado a esta sesión y presenta su árbol.
- Posteriormente se hace entrega en forma individual de los certificados de resistencia, los que son leídos por el monitor en voz alta y entregados con aplausos a cada estudiante.
- Finalmente se hace entrega de un certificado de resistencia grupal que resume los significados del grupo en cuanto a la forma de enfrentar las dificultades.
- Se sugiere que este certificado pueda ser expuesto en la sala de clases.

Comentarios sobre la sesión:

Al comienzo de la sesión se realiza un breve recuento del taller, con la finalidad de que el profesor entienda lo que va a suceder. Cabe mencionar que durante el taller los niños han estado preguntando por el árbol del profesor, ya que él estuvo en la primera sesión y se les ha dicho que él lo expondrá posteriormente. El profesor presenta su árbol y los niños lo escuchan atentamente. En la medida que el profesor avanza en su presentación los niños participan activamente preguntándole algunas cosas o haciendo comentarios sobre los sueños e intereses del docente. Aquí se observa la emergencia de intereses comunes entre el profesor y los estudiantes.

Luego se procede a la entrega de los certificados individuales, donde los niños son llamados uno por uno adelante, el monitor lee en voz alta sus certificados y el resto aplaude la entrega. Los estudiantes reciben con alegría y orgullo los diplomas y escuchan atentamente los de sus compañeros. Junto a los diplomas los niños reciben una bolsita de dulces en señal de agradecimiento por haber participado en la práctica narrativa.

Finalmente se le solicita al grupo que elija un representante de éste para que reciba el certificado grupal que va a ser expuesto en la sala de clases. El grupo escoge a un niño, el que sale adelante y el monitor lee en voz alta el certificado. Todos aplauden y se da fin a la actividad agradeciendo la participación de todos. Como cierre se sacan fotos de los niños con sus respectivos certificados.

Lo mismo ocurre con el segundo grupo, donde el profesor nuevamente expone su árbol y recibe su certificado de resistencia, al igual que el resto de los estudiantes.

Materiales: Certificados de resistencia individuales y grupal (A continuación se anexan algunos ejemplos de estos certificados).

Anexo D. Preguntas Directrices para los Grupos Focales

Preguntas para dirigir a los Grupos Focales

- Preguntas generales y viabilidad.
 - 1) ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?
 - 2) ¿Qué fue lo que menos te gustó del taller?
 - 3) ¿Qué sesión te gustó más? ¿Porqué?
 - 4) ¿Qué sesión fue la que menos te gustó? ¿Porqué?
 - 5) ¿Qué cambiarían del taller?
 - 6) ¿Qué sugerirían para otros grupos que realizaran el taller?
 - 7) ¿Para qué les sirvió el taller?
 - 8) ¿Cómo se sintieron durante el taller?
 - 9) ¿Cómo se sienten ahora que terminó el taller?
 - 10) ¿Cambiarías el horario en el que se hizo el taller? ¿Cómo?
 - 11) ¿Cambiarías la cantidad de sesiones que tenía el taller? ¿Cómo?
 - 12) ¿Cambiarías el lugar en que se hizo el taller? ¿Cómo?
 - 13) ¿Habrías incluido a alguien más en el taller? ¿Quién?

- Interacciones entre pares.
 - 1) ¿Qué aprendí de mí en este taller?
 - 2) ¿De qué manera este conocimiento sobre mi mismo influye en la relación que tengo con mis compañeros?
 - 3) ¿Qué aprendí de mi curso con este taller?
 - 4) ¿De qué nos sirvió el taller como curso?
 - 5) ¿Qué aprendí de mis compañeros con este taller?
 - 6) ¿De qué manera dirían que este taller influyó en las relaciones que ustedes tienen?
 - 7) ¿Después del taller cambió la opinión que tienen de algún compañero?

¿De qué manera?

8) De qué manera el taller influyó en la comunicación que tienes con tus compañeros?

- Vínculo afectivo entre pares.

1) ¿Cambió algo en el curso entre antes y después del taller?

¿Qué cambió?

2) ¿De qué manera el taller influyó en el cariño que se tienen?

3) ¿De qué manera el taller tuvo influencia en el valor que se dan a sí mismos?

4) ¿De qué manera el taller tuvo influencia en el valor que le dan a los demás compañeros?

5) ¿De qué manera sienten el valor que otros compañeros les dan después del taller?

6) ¿Cómo es el valor que le dan a sus compañeros después del taller?

7) ¿Después o durante el taller te has relacionado con algún compañero con el cuál no acostumbrabas a relacionarte? ¿Con quién? ¿Qué te hizo relacionarte con ese compañero?

8) ¿Qué consecuencias tiene para ustedes el hecho de compartir experiencias con los compañeros?

9) ¿Qué significó para ustedes la construcción del bosque de la vida?

10) ¿Qué aprendiste del bosque?

11) ¿Qué consecuencias tuvo para ustedes el reflexionar sobre las amenazas a las que están expuestos los niños?

12) ¿Qué consecuencias tuvo para ustedes buscar formas de enfrentar las amenazas a las que están expuestos los niños?

13) ¿Qué significó para ustedes el análisis de las tormentas de la vida?

14) ¿Qué aprendiste de las tormentas?

- Contexto físico

- 1) ¿Qué opinas sobre la idea del profesor de exponer los dibujos en la sala de clases?
- 2) ¿De qué manera te influiría el ver los árboles expuestos?
- 3) ¿Cómo te sentirías si se expusieran los árboles en el mural de la sala de clases?
- 4) ¿Cómo cambiarían las características físicas de la sala de clase si se expusieran los dibujos en ella?
- 5) ¿Cómo influiría al profesor que los árboles y el certificado estuvieran expuestos en la sala?

- Relación profesor - alumno

- 1) ¿Después del taller, cómo ves a tu profesor jefe?
- 2) ¿Cómo es la relación con tu profesor después del taller?
- 3) ¿Cómo se ha comportado el profesor contigo después del taller?
- 4) ¿De qué manera influyó el taller en la relación que tienes con tu profesor?
- 5) ¿De qué manera influyó el taller en los sentimientos que tienes hacia tu profesor?
- 6) ¿De qué manera influyó el taller en los sentimientos que tu profesor tiene hacia ti?
- 7) ¿De qué manera influyó el taller en la comunicación que tienes con tu profesor?
- 8) ¿Qué consecuencias tuvo el hecho conocer el árbol del profesor?
- 9) ¿Qué consecuencias tuvo que el profesor conociera los diplomas de cada uno de ustedes?
- 10) ¿Qué comentarios han escuchado del profesor en relación al taller?
- 11) ¿De qué manera influyó el taller en el respeto que le tienes a tu profesor?
- 12) ¿De qué manera influyó el taller en el respeto que el profesor te tiene?

Anexo E. Preguntas Directrices para la Entrevista en Profundidad

Entrevista al profesor

Describir los significados del profesor jefe sobre la influencia del taller del “árbol de la vida” en el clima de aula.

- 1) ¿De qué manera dirías que influyó el taller en tu curso?
- 2) ¿Para qué les sirvió el taller?
- 3) ¿Qué comentarios has escuchado de tus alumnos respecto del taller?
- 4) ¿Qué tipo de interacciones has observado entre los estudiantes después o durante el transcurso del taller?
- 5) ¿Dirías que se han formado nuevos vínculos entre alumnos a raíz del taller? Cuáles?
- 6) ¿Has observado interacciones entre alumnos que no solían interactuar?
- 7) ¿De qué manera el taller influyó en la calidad del vínculo afectivo que tienen los alumnos entre sí?
- 8) ¿Qué opinas de la influencia del taller en la valoración que los niños hacen sobre sí mismos? ¿Has observado algo al respecto?
- 9) ¿De qué manera pudo afectar el taller en el vínculo afectivo entre los alumnos o hacia ti?
- 10) ¿Cambiarías aspectos vinculados al taller, tales como horario, lugar, edad de los niños, duración u otros?
- 11) ¿De qué manera el taller ha influido en la forma de motivar a tus alumnos?
- 12) ¿De qué manera el taller ha influido en la autorregulación de los alumnos?
- 13) ¿De qué manera el clima de la clase ha variado en relación al taller?
- 14) ¿De qué manera el taller ha influido en la comunicación con tus alumnos?
- 15) ¿Después del taller, cómo ves a tu curso?
- 16) ¿Cómo es la relación con tu curso después del taller?

- 17) ¿Cómo se ha comportado el curso contigo después del taller?
- 18) ¿De qué manera influyó el taller en la relación que tienes con tu curso?
- 19) ¿De qué manera influyó el taller en los sentimientos que tienes hacia tu curso?
- 20) ¿De qué manera influyó el taller en los sentimientos que tu curso tiene hacia ti?
- 21) ¿De qué manera influyó el taller en la comunicación que tienes con tu curso?
- 22) ¿Qué consecuencias tuvo el hecho conocer el certificado de los alumnos?
- 23) ¿Qué consecuencias tuvo que el curso conociera tu árbol?
- 24) ¿Qué comentarios han escuchado del curso en relación al taller?
- 25) ¿De qué manera influyó el taller en el respeto que le tienes a tu curso?
- 26) ¿De qué manera influyó el taller en el respeto que el curso te tiene?