



20
AÑOS

La escuela positiva / Perspectiva de estudiantes y docentes de dos escuelas públicas de Antioquia

The Positive School / Perspective of Students and Teachers of Two Public Schools in Antioquia

Bibiana María Mejía Builes*  **Claudia Patricia Muñoz Arango**** 
Norman Darío Moreno Carmona*** 

Resumen

Tipo de artículo:

Tipo de artículo: Informe de investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.21.1.02

Cómo citar este artículo:

Mejía Builes, B. M., Muñoz Arango, C. P., y Moreno Carmona, N. D. (2021). La escuela positiva. Perspectiva de estudiantes y docentes de dos escuelas públicas de Antioquia. *Uni-Pluriversidad*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.21.1.02>

Este artículo es el resultado de una investigación exploratoria que busca captar la percepción de la realidad a partir de grupos de discusión e indaga por las representaciones sociales sobre la escuela como promotora de competencias personales y desarrollo positivo de los adolescentes, en estudiantes y docentes de básica secundaria -7°, 8° y 9°- de dos instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, Colombia. Los resultados permiten identificar aspectos que hacen de la escuela un entorno positivo y seguro, con vínculos, oportunidades y posibilidades que aportan a la potencialización de fortalezas internas como la responsabilidad personal, alta autoestima, seguridad en sí mismo, toma de decisiones, expectativas de futuro, pensamiento crítico y reconocimiento del otro. Además, la actitud, desempeño y estrategias de vinculación del docente son trascendentales en el desarrollo emocional y el desempeño académico de los adolescentes.

Palabras clave:

Psicología del Adolescente, Relación Profesor-Alumno, Desarrollo de Habilidades.

Recibido: 13-09-2020 / Aprobado: 30-06-2021

* Corporación Infancia y Desarrollo. Colombia.
E-mail: bibianamejiabuiles@gmail.com

** Docente orientadora en la Secretaría de Educación de Antioquia. Colombia.
E-mail: claudia2002@gmail.com

*** Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura Medellín. Colombia
E-mail: norman.moreno@usbmed.edu.co



FACULTAD DE EDUCACION

Keywords:

*Adolescent
Psychology, Student-
Teacher Relationship,
Skills Development,*

This article is the result of an exploratory research that seeks to understand the perception of reality from discussion groups and explores social representations that secondary school students and teachers -7th, 8th and 9th grades- at two public educational institutions in Antioquia, Colombia, have built on school as a promoter of personal competencies and positive development of adolescents. The results allow to identify aspects that make the school a positive and safe environment, with links, opportunities and positive possibilities that contribute to improve strengths such as personal responsibility, high self-esteem, self-confidence, decision-making, future expectations, critical thinking, and recognition of the other. In Addition, teacher's attitude, performance, and linkage strategies are significant in emotional development and academic performance of adolescents.

Abstract

Introducción

La escuela como institución social tiene características que le otorgan ventajas y posibilidades a la hora de cumplir con las demandas que se le hacen a nivel social (Arguedas Negrini y Jiménez Segura, 2009; ESOCEC et al., 2011; González Rodríguez, 2017; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Saiz y Maldonado, 2010). Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-, las instituciones educativas deben formar, además del saber científico, en competencias emocionales, comunicativas e integradoras (ICFES, 2013) para lograr el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la vida, posibilitando la articulación entre la trasmisión de conocimientos y la tarea social de la escuela, al mantener la herencia cultural y aportar al movimiento social (Castillo y Contreras, 2014). En el contexto colombiano, marcado por el conflicto armado, las expectativas de progreso y las particularidades sociodemográficas que originan cambios significativos en la composición, roles y dinámica de las familias, obliga que se busque en las instituciones educativas las herramientas para brindar una educación integral; sin embargo, recibe críticas permanentes al no alcanzar estándares de calidad, cobertura y formación socioemocional (Mejía, Muñoz y Moreno, 2015).

Nuevas aproximaciones consideran que, haciendo uso de sus posibilidades, la escuela puede tornarse en un espacio adecuado para indagar, visibilizar y promover las habilidades de los adolescentes. Una de estas propuestas es la del Desarrollo Positivo de

los Jóvenes (PYD, por sus siglas en inglés), que se centra en las potencialidades de los adolescentes y de la escuela.

Se trata de activos externos que permiten potenciar fortalezas en los adolescentes al brindarles “el apoyo y las experiencias necesarios para la promoción de su desarrollo positivo y saludable, aumentando la resistencia a las consecuencias negativas de los factores de riesgo” (Oliva et al., 2011a, pE.28); ya que se constituye en un espacio que permite “el establecimiento de vínculos personales positivos con educadores, la creación de un entorno positivo que represente un clima afectuoso y seguro y la oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente” (Oliva et al., 2011, p. 23) y favorece la socialización y la construcción de ciudadanía (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009).

Aunque el modelo del desarrollo positivo se basa en el paradigma empírico analítico, se toma como base de esta investigación su perspectiva positiva, no su método, para escuchar a los actores participantes de la escuela y darle un lugar a su subjetividad a través del análisis de las representaciones sociales, posibilitando el acercamiento a la realidad del entorno educativo a través de los discursos y saberes de sus actores, pues, a partir de sus vivencias cotidianas es posible pensar y construir la función social de la escuela desde la realidad contemporánea (Moscovici, 1979; Moscovici y Marková, 2003).



Al acercarse a la representación social que estudiantes y docentes han construido de la escuela como potenciadora y no solamente desde el lugar de la queja o las fa-

lencias, se visibilizan las oportunidades que ellos mismos identifican en el escenario escolar para promover fortalezas internas en los adolescentes.

Método

Al asumir la escuela como escenario de interacción social en el encuentro con pares y con adultos, se hace necesario el reconocimiento de los saberes que poseen los actores que hacen parte de este espacio de socialización, y posibilitar el acercamiento a la realidad del entorno educativo a través de sus discursos, pues es a partir de sus vivencias cotidianas que se puede pensar y construir la función social de la escuela de manera coherente con la realidad contemporánea.

Para ello, se tuvo en cuenta el enfoque de las representaciones sociales y de las herramientas que ofrece para el acercamiento al discurso de los actores escolares desde su propio contexto, haciendo uso del análisis del discurso como estrategia de investigación social (Galeano, 2004). Se toma como unidad de análisis a la escuela desde una perspectiva alternativa, como lo postula el modelo del desarrollo positivo (Oliva et al., 2011a), considerando que las elaboraciones de los sujetos están vinculadas indisolublemente con su entorno (Mireles-Vargas, 2015). Se partió de las categorías propuestas por el modelo del desarrollo positivo y desde su concepción de la escuela como activo externo para explorar las posibilidades que se perciben de ella en el contexto regional.

Dichas categorías son: *entorno positivo y seguro*, que hace referencia a un clima afectuoso y seguro dentro de la escuela; *vínculos positivos*, referido a las relaciones que los adolescentes establecen con adultos diferentes a los del hogar que se convierten en

modelos positivos; *oportunidades positivas*, definidas como los espacios de interacción que ofrece la escuela y que favorecen el desarrollo de competencias en el adolescente; y *fortalezas internas*, entendidas como las características psicológicas o comportamentales de los adolescentes como la autoestima, responsabilidad personal, expectativas de futuro, capacidad para tomar decisiones (Oliva et al., 2011b).

En el discurso de los participantes emergieron dos fortalezas internas, por un lado, *el reconocimiento del otro* para el desarrollo de habilidades empáticas que impliquen el respeto por la diferencia y que favorezcan la sana convivencia; y por el otro, *el desarrollo del pensamiento crítico* como resultado de una mirada analítica a la realidad, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y permitiendo la argumentación y la expresión de pensamientos e ideas que pueden ser contrastados con las de los pares y adultos.

Al indagar por estos aspectos se logró explorar algunas de las oportunidades que estudiantes y docentes perciben de la escuela en el contexto local, emergiendo dos categorías: *Escuela frente a los cambios sociales*, que hace referencia a aquellas transformaciones en las relaciones e instituciones de la sociedad que generan nuevas tareas y demandas a la escuela y *Posibilidades de la escuela* que se refiere a las respuestas a estas nuevas necesidades, aprovechando las condiciones con que cuenta en el contexto antioqueño.

Participantes

Se seleccionaron 27 adolescentes estudiantes de 7°, 8° y 9° grados de educación básica secundaria (entre 11 y 15 años) y 10 docentes asignados a este mismo nivel de formación, pertenecientes a dos instituciones educativas públicas, una en el municipio de El Carmen de Viboral, en el Oriente, y otra en Santa Rosa de Osos, del Norte de Antioquia. Dentro de los criterios de selección se consideró la edad de los estudiantes puesto que este periodo se caracteriza por la receptividad de los individuos que permite “influir sobre ellos y transmitirles hábitos saludables que los protejan de las situaciones y actividades peligrosas” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2008, p.

11), razón por la que, a nivel departamental, se convierte en la población foco de los programas de formación socioemocional.

Se eligieron estudiantes que llevaran mínimo dos años en las instituciones educativas, pues, se considera un tiempo prudente para que el adolescente haya logrado la construcción del conocimiento común a partir de las experiencias cotidianas, al estar inmersos en la dinámica institucional. Los docentes fueron seleccionados teniendo en cuenta el deseo de participar y que tuvieran un mínimo de tres años de experiencia vinculados al sector público.

Técnicas de recolección de información

Se utilizó el grupo de discusión (Arboleada, 2008) y se conformaron cuatro grupos de estudiantes y dos de docentes con cada uno de los cuales se tuvo dos encuentros. En el primero se motivó la discusión sobre las diferentes frases estímulo desde las que se

indagó por las categorías elegidas (entorno positivo, vínculo con adultos, oportunidades positivas y fortalezas internas). En el segundo se profundizó en los aspectos que emergieron en el primer encuentro (transformaciones sociales y posibilidades de la escuela).

Procedimiento

Para seleccionar la población se visitaron varios grupos de los grados 7°, 8° y 9° y al grupo de docentes de ambas instituciones. Se informó acerca de los objetivos de la investigación y los criterios de selección; aquellos que se mostraron interesados diligenciaron un formato con los datos de contacto. Posteriormente, se les explicó el propósito y la técnica de investigación y se hizo entrega del consentimiento informado, que en el caso de los menores de edad debía ser firmado también por sus padres o tutores.

De los grupos de discusión se obtuvieron registros de audio que fueron transcritos y analizados a través del software Atlas.ti (licenciado) y se construyeron 27 códigos y seis categorías.

Siguiendo el procedimiento establecido en la Teoría Fundada (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012) se codificaron los primeros encuentros, y posterior a su análisis se prepararon las siguientes sesiones, procediendo nuevamente a su codificación. Luego se hizo la codificación axial, tomando inicialmente

las categorías predefinidas en el desarrollo positivo y atentos a la emergencia de nuevas categorías; seguidamente se realizó una codificación de segundo orden, mediante la

generación de familias a partir de los códigos y se contrastaron para llegar a las categorías resultantes, como una apuesta de comprensión del fenómeno.

Resultados

El objetivo de la investigación fue centrar la mirada en los aspectos positivos de la escuela para trascender la postura crítica que se asume al hablar de esta en el ámbito público. Por tanto, los participantes identificaron las oportunidades y las posibilidades que la escuela ofrece para la potencialización de fortalezas internas de los adolescentes.

Al lograr que los participantes examinaran los aportes positivos de la escuela, se indagó por las construcciones discursivas en torno a las categorías identificadas (cuatro predefinidas desde el PYD y dos que emergieron del análisis). A continuación, se presenta cada categoría tomando algunos testimonios de los mismos participantes que soportan el análisis de los datos.

La Escuela como protectora

Según el modelo del desarrollo positivo, la escuela debe contribuir a una experiencia de seguridad física y psicológica que posibilite el desarrollo personal y la vinculación positiva con pares y docentes (Oliva et al., 2017). Inicialmente, para los estudiantes participantes, esta seguridad se refiere a la presencia del celador, las mallas que rodean la planta física y las cámaras de seguridad que protegen de los riesgos del exterior y que, a la vez, establecen límites para garantizar la permanencia dentro de la institución. También consideran que, en situaciones conflictivas, la presencia e intervención de los pares se puede convertir en protección contra agresiones. Algunos estudiantes señalan que la presencia del docente también establece límites protectores, pues impide el maltrato y los enfrentamientos entre pares al hacer uso de estrategias para regular la conducta y la disciplina que garantizan que los conflictos sean atendidos siguiendo lo establecido por la normatividad y dándole un lugar importante al bienestar de los estudiantes:

Por ejemplo, usted ve a alguien que le está robando a otro y usted le puede decir a un profesor y el profesor ya arregla el problema, entonces usted se siente protegido (Grupo de estudiantes 1).

Por su parte, los docentes hablan de la escuela como ese espacio seguro que se convierte en resguardo ante situaciones de peligro que puedan enfrentar los adolescentes, ya que es un lugar donde se resuelven los conflictos de manera no violenta y donde se promueve la vida y la integridad:

Es un lugar que se convierte en escape de problemas y conflictos. Acá en ocasiones hemos visto muchachos que tienen problemas en la calle y aquí casi que hay que resguardarlos y sacarlos custodiados porque tienen ciertas dificultades. Mire que es un lugar ciertamente seguro frente a otros conflictos que hay a nivel social (Grupo de docentes 1).

La protección también es percibida a través de los programas estatales de promoción y prevención en salud y alimentación que se direccionan a la atención de algunas necesi-



dades básicas de estudiantes de bajos recursos económicos:

El restaurante escolar, pues muchos niños en la casa no pueden desayunar, porque están solos y no saben cocinar o por otras cosas ... y también como una ayuda que, por ejemplo, los de escasos recursos pueden desayunar ahí; muchas veces hay profesores que los patrocinan y les pagan el restaurante... (Grupo de estudiantes 1).

Sin embargo, para los participantes la protección va más allá de los aspectos físicos e incluye los sentimientos de apoyo, confianza y seguridad que encuentran en los

vínculos con adultos y pares, y en las oportunidades académicas, deportivas y culturales que ofrece la escuela.

Se entiende entonces que aspectos que inicialmente son percibidos como coercitivos, se reconocen como herramientas que propenden por el orden y el cuidado de la población escolar. Además, al ser las instituciones educativas las que congregan la mayoría de la población infantil y adolescente, aportan estrategias de atención a las necesidades de un buen porcentaje de la población escolarizada.

La presencia del adulto en la Escuela

Desde el desarrollo positivo, la escuela debe favorecer la construcción de vínculos afectuosos y duraderos entre estudiantes y docentes contribuyendo al sentido de pertenencia con la escuela (Oliva et al., 2017), aprovechando características del sistema educativo como la intensidad horaria, la obligatoriedad de la asistencia y la duración del proceso formativo, para generar estrategias de acompañamiento. Los adultos que hacen parte del escenario educativo -docentes, personal administrativo y de servicios generales- son quienes brindan apoyo, enseñan y corrigen, y según los estudiantes participantes en la investigación, cuentan con la experiencia vital que aporta a la prevención de conductas de riesgo al transmitir conocimientos académicos y de la vida cotidiana:

Porque un colegio sin adultos no sería colegio, porque ¿quién enseñaría las materias? ¿Quién cuidaría la portería? ¿Quién estaría pendiente de todos? (Grupo de estudiantes 2).

Los participantes hablan de las condiciones que permiten que se establezca la relación adulto-estudiante de una manera positiva y señalan que la percepción que los estudiantes construyen de los docentes de-

pende de la actitud que este asuma frente a su labor y a la cercanía emocional con ellos. Para los docentes, su presencia es significativa en la vida de los adolescentes, pues se tornan en referentes y apoyo que influyen en la construcción del proyecto de vida de estos. Consideran que su labor se constituye en un compromiso social, pues apoyan la formación desde el afecto al compartir conocimientos, atender situaciones particulares de los estudiantes y establecer límites claros, lo que hace que se reconozcan como orientadores, protectores y modelos de identificación para algunos estudiantes:

Entonces, en esa experiencia con adultos diferentes a papá y a mamá ellos van formando su prototipo... Y no solo en cuanto a la profesión, sino también en cuanto al perfil, a lo que observan en ese adulto diferente al papá y a la mamá, entonces podemos ser como prototipos, como ejemplos para ellos (Grupo de docentes 2).

Los estudiantes, por su parte, nombran algunos valores que perciben en los docentes y que consideran que son transmitidos en la cotidianidad escolar desde los correctivos y el establecimiento de límites, generando aprendizajes. Estos valores son: respeto en el trato,

solidaridad, comprensión, paciencia, responsabilidad, autorregulación, solución de conflictos y toma de decisiones. Además, le dan relevancia a la experiencia vital y profesional del docente y a la coherencia entre el discurso y las acciones de este para tomarlas como referente positivo e intentar replicarlas en su propia cotidianidad. Reconocen que es necesario mantener una actitud empática con los docentes, considerando su carga laboral, la cantidad de estudiantes y la tarea difícil que es transmitir el saber. La autoridad le es otorgada al docente por su actitud de respeto y de escucha hacia los adolescentes, además, el éxito y la satisfacción de los estudiantes depende de la metodología y las acciones positivas que implemente en sus clases:

G2: Entonces de los profesores podríamos aprender como portarnos con cada quién.

M1: ¿Cómo así?

G2: porque digamos, sí, recoche¹, pero si hay alguien que está haciendo indisciplina se tienen que poner serios y en el lugar, en el lugar que tienen que ocupar; ahora, no como amigos, sino como profesor que está enseñando valores y que está dando ejemplo (Grupo de estudiantes 2).

Se evidencia que tanto para estudiantes como docentes la vinculación que se da entre ellos es trascendental para los procesos formativos académicos y socioemocionales y que la actitud positiva que el adulto asume frente a las posibilidades de relación permite el acercamiento y el sentimiento de seguridad por parte del estudiante. Esto da lugar a la clasificación que los estudiantes hacen de los docentes como *profes chéveres* o *profes serios*.

Profes chéveres² y profes serios

Los *profes chéveres* son docentes que van más allá del desempeño académico y están interesados por la vida y el bienestar de los adolescentes, que se toman el tiempo para escucharlos, hablar con ellos y tener expresiones de afecto; lo que genera sentimientos de acogida, motivación y confianza para hablar sobre lo personal y el futuro. Suelen presentar actitudes empáticas manifiestas en las historias personales que ponen en las conversaciones con los estudiantes y en los consejos y alternativas de solución al conflicto; se muestran tranquilos, alegres, respetuosos en el trato y en la manera en que corrigen y asignan las responsabilidades, sin dejar de ser exigentes con los resultados académicos. Esto permite una interacción más sencilla y el establecimiento de relaciones duraderas, que a su vez da lugar a la espontaneidad de los adolescentes y genera un ambiente de distensión con cabida a las bromas. También suelen usar estrategias de enseñanza creativas que tienen en cuenta los intereses y ha-

bilidades de los estudiantes; posibilitan espacios y actividades para su descubrimiento y fortalecimiento que incluyen el encuentro con los otros, a través de dinámicas y juegos dentro y fuera del aula. Así mismo, reconocen los logros académicos y personales de los estudiantes:

Por ejemplo, la profesora X, ella es “¡ay! ¿qué le pasa, cómo estás?”, no todo el tiempo “¡ay! que la notas, que el taller” ... Ella por ejemplo lo ve embaldado³ a uno y es “¿qué te pasa, en qué te puedo ayudar?”, lo ve a uno aburrido y es “¿qué le pasa, por qué está así?”, se preocupa ahí mismo (Grupo de estudiantes 3).

Los estudiantes afirman que con estos profesores es con quienes se tiene mayor confianza y con los que se logra un mejor desempeño escolar y disciplinario. Las características que tanto docentes como estudiantes identifican en el *profe chévere* pueden contribuir a que la escuela sea vivenciada como un entorno protector.



Los *profes serios*, por su parte, son referidos como aquellos docentes que con sus metodologías y maneras de relacionarse con los estudiantes establecen barreras, se limitan a lo académico, mantienen altos niveles de exigencia y sus clases son catedráticas. Se asumen como poseedores del saber y de la información, devaluando el saber del estudiante, según lo señala un mismo grupo de docentes, lo que en ocasiones dificulta la comprensión de las áreas, pues solo permite un acercamiento superficial a los temas; además, mantienen la estructura de la escuela como normalizadora, donde los estudiantes deben permanecer en silencio, inmóviles y recibiendo la información que el docente determina relevante. Asumen estilos autoritarios, donde la sanción y la agresión

verbal son las herramientas para mantener el orden en la clase:

El profesor que siempre dice que va a hacer anotación, que va a citar al acudiente, que traiga los materiales... y uno trae todo eso, pero el profesor a veces no viene o se pone por ahí a andar (Grupo de estudiantes 2).

Mientras que para unos estudiantes es a estos docentes a quienes más se les obedece, para otros es precisamente a estos a quienes se les sabotea la clase y su actitud autoritaria es motivo de burla e irrespeto. A pesar de esta caracterización que se hace al docente serio, reconocen que estos poseen un conocimiento amplio de los contenidos de las materias, aunque no logran transmitirlo de una manera comprensible.

Relación con otros adultos

Al hablar de otros adultos se hace referencia al personal administrativo, de servicios generales y demás adultos que, sin cumplir un rol docente, hacen parte de la institución educativa. Los docentes afirman que son ellos quienes tienen la posibilidad de favorecer la relación de los adolescentes con estos otros adultos, mostrando la importancia que tienen dentro del escenario escolar. Los estudiantes, por su parte, reconocen la presencia y la importancia de la labor de estas personas, de los aportes que hacen en la cotidianidad a los procesos de formación, que logran transmitir mensajes positivos sobre responsabilidad, respeto, paciencia, amor al trabajo, humildad y trato amable al otro. Además, la interacción cercana que logran establecer con ellas, mediante juegos y bromas respetuosas, permiten la construc-

ción de relaciones de apoyo, comprensión, acompañamiento y sostén:

Y también, por ejemplo, las empleadas de servicios generales, porque uno se da cuenta que hacen su trabajo con amor y son de esas cosas que uno dice: ¡muy bonito! (...) es importante... y esa persona me puede enseñar muchas cosas, uno ve por ejemplo la humildad de esas personas (...) lo entregan todo y lo hacen con muchísimo amor (Grupo de estudiantes 3).

Con lo anterior, se puede argumentar que las relaciones adolescente-adulto que se posibilitan al interior de la escuela son una de las condiciones importantes para que esta cumpla su papel de activo externo, a través de los aprendizajes generados en la interacción con adultos diferentes a los del hogar que se convierten en referentes alternos y positivos.

Fortalezas internas

Las oportunidades positivas se pueden identificar cuando hacen referencia a aquello

que encuentran en el espacio escolar, como oportunidades académicas, deportivas, cul-



turales y de acompañamiento, estrechamente relacionadas con la potencialización de fortalezas internas de los adolescentes.

Los docentes y estudiantes asumen la biblioteca, el salón de clases y las actividades de formación extraclase como espacios de interacción donde la escuela posibilita construir expectativas de futuro positivas, cuando logran acceder al conocimiento y asumir diferentes perspectivas del mundo. Reconocen que la formación académica debe estar mediada por la motivación, el estímulo de los docentes y la presencia de oportunidades para el logro de los objetivos escolares. Las áreas aproximan a los adolescentes al saber científico, fortalecen competencias académicas y abren posibilidades para continuar con la educación superior, lo que para ellos garantiza una mejor calidad de vida.

Los estudiantes ven en la escuela la oportunidad para aprender, tanto lo básico, como leer, escribir, matemáticas y formación técnica, como la orientación y las herramientas que favorecen la elaboración de un plan de vida, la formación profesional, la vida laboral y la vida en sociedad, posibilitando la construcción de un futuro mejor y con mayores oportunidades, donde el título de bachiller y una actitud responsable se han convertido en un requisito primordial para la vida laboral:

Por ejemplo, de aquí sale mucha gente con ganas de estudiar, sí, ser mejor persona en un futuro y todo es con base al colegio (...) Así como aquel dicho: que lo que sembrarás en el presente lo recogerás en un futuro, estamos en este momento es para construir el futuro que nosotros nos imaginamos... (Grupo de estudiantes 3).

Los docentes expresan que desde la escuela se orienta el proyecto de vida al mostrar las alternativas que les permita a los estudiantes perfilarse a ciertas profesiones u oficios mediante las conversaciones, argumentos, formación del pensamiento crítico, la capacidad de expresión y la identificación

de sus deseos e intereses. La construcción del proyecto de vida se ve mediado por el contexto municipal, donde puede dársele mayor relevancia a la formación académica o al desempeño laboral respondiendo a las necesidades propias de su contexto.

Para los participantes, actividades académicas como la repetición, la exposición, la lectura en voz alta, el intercambio de ideas y el trabajo cooperativo favorecen la interacción con pares y docentes, el desarrollo de competencias comunicativas, el respeto a la opinión, gustos e intereses personales. Estas posibilidades aumentan la seguridad, la autoestima y la capacidad para enfrentar situaciones que generan extrañeza o conflictos:

El hecho de que un estudiante esté en el colegio le abre múltiples posibilidades a nivel social, que es esa capacidad de interactuar con el otro, tratar de identificarse en situaciones, darse a conocer, abrir también una cantidad de cosas que tiene en su mente y que de pronto no está seguro (Grupo de docentes 1).

Frente a esta afirmación, los participantes consideran que la escuela brinda la posibilidad de equivocarse y aprender de los errores como parte importante del proceso de aprendizaje y, según los docentes, al brindar segundas oportunidades, acompañando y corrigiendo la conducta poco adecuada del estudiante, se aportan experiencias de acierto-error que ayudan a dejar de lado los temores y a desarrollar capacidades y habilidades sociales.

Los estudiantes también señalan que la realización de talleres, la entrega de trabajos y tareas asignadas por los docentes refuerzan la responsabilidad y el reconocimiento de lo que se debe hacer y cómo debe hacerse, inculcando así el orden, la concentración y la dedicación a la tarea:

Al momento de presentar un trabajo, uno sabe que lo tiene que presentar puntualmente y que tiene que ser responsable

con ese trabajo para sacarse una buena nota y, por ejemplo, en un entrenamiento o por ejemplo espacios como este, uno dice “bueno, tengo que ser responsable con eso” y cuando uno sabe ser organizado y responsable con esas pequeñas cosas, uno va a ser responsable y organizado en toda su vida (Grupo de estudiantes 3).

Con estos aprendizajes, los estudiantes ven la necesidad de implementar estrategias que desarrollen habilidades para responder a las demandas que hace la escuela y posteriormente el mundo laboral. Los docentes, por su parte, consideran importante ser exigentes con el cumplimiento de tareas, pues esto ayuda a confrontarlos con su sentido de responsabilidad y dedicación al proceso formativo y de aprendizaje.

Las actividades deportivas y culturales también brindan a los adolescentes la posibilidad de desarrollar su autoestima, a la vez que permiten el reconocimiento del otro, al poder interactuar con pares y adultos con quienes se tienen intereses comunes y que generan sensación de acompañamiento. Esto les permite descubrir y fortalecer habilidades específicas y socioemocionales como respeto, tolerancia, sana competencia, creatividad y empatía, que ponen en práctica tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Además, su participación aporta a la institución y al municipio al que pertenecen y promueve la reflexión y sensibilización:

Gracias a la escuela, al hecho de que los estudiantes pueden estar acá en este espacio, es que ellos muchas veces pueden hacer realidad esos sueños que tienen en lo deportivo, en lo artístico, en lo cultural y todo lo demás (...) eso es lo que le permite entonces encontrar otros pares, otros semejantes con gustos similares y a partir de ahí es donde se pueden conformar estos grupos, los equipos que representan al colegio en deporte, en danzas, en teatro... (Grupo docentes 2).

Las actividades deportivas y culturales son espacios de interacción que se convier-

ten en una de las principales motivaciones de los adolescentes para asistir a la escuela, convirtiéndose en potenciadoras de sus fortalezas internas, puesto que los procesos de socialización que se dan en ellas aportan al logro de la autonomía, independencia emocional de la familia, adaptación a diferentes entornos, la construcción del proyecto vital y la valoración de la vida y del autocuidado.

La escuela también posibilita disfrutar de espacios y actividades de manera libre y espontánea. Los descansos y actividades de integración son oportunidades para reír, divertirse, socializar, distraerse, establecer relaciones que pueden ser duraderas y significativas por la presencia constante de compañeros de ambos sexos. Todo esto permite ampliar la capacidad para relacionarse con otros, el reconocimiento de la diferencia y, a partir de ahí, desarrollar actitudes de empatía que contribuyan a la tolerancia y a la colaboración:

Es una etapa fundamental para un niño, porque ahí es donde ellos aprenden a convivir con el otro, de pronto a ser un poquito autónomos, a entender al otro; claro está con la ayuda de nosotros los docentes. Nosotros (...) observamos que tienen ciertas dificultades en la casa y muchas veces son subsanadas o guiadas por los docentes; es más, los mismos compañeros, ellos forman sus grupos, se comentan todo, entonces, esa oportunidad que no tienen en la casa la están teniendo en la institución, en la escuela (Grupo docentes 2).

Los participantes expresan que esa relación con otros favorece la formación en tolerancia y escucha, permitiendo que asuman la convivencia como el estar bien con el otro, sin problemas ni rencores, lo que se convierte en una meta en la formación integral para la cual, según los estudiantes, es fundamental la presencia del docente. Además, consideran que la interacción permanente con otros permite el desarrollo de la empatía y la solución tranquila de los conflictos, así como el fortalecimiento de la toma de decisiones



en aspectos cotidianos como el logro de los objetivos escolares, la elección de amigos y el decir *no* ante factores de riesgo:

El colegio nos enseña a ser personas íntegras, no solo enfocarnos en una sola área, sino que nos ayuda a enfocarnos en todo: en el deporte, en las danzas, en el momento del sano esparcimiento, también en el momento de aprendizaje... Entonces, al estar en el co-

legio uno aprende de los demás, uno aprende que no todos somos iguales, que todos tenemos diferentes habilidades y que cada una de esas cosas son importantes para la sociedad (Grupo estudiantes 3).

Todas estas oportunidades de interacción son para los adolescentes otra de las motivaciones para asistir al colegio, trascendiendo el mero aprendizaje académico.

La Escuela frente a los cambios sociales

Los participantes evidencian dos condiciones de lo social en la contemporaneidad que tienen influencia en la manera en que se desarrollan los procesos educativos: la existencia y uso de las nuevas tecnologías y las características de las nuevas dinámicas familiares. Estas transformaciones generan nuevas demandas y tareas que se le asignan a la escuela en los procesos de formación. Los docentes hacen referencia a los cambios sociales que han percibido desde su función al interior de la escuela, lo que les permite identificar diferencias generacionales y su influencia en los procesos de formación de niños y adolescentes. Si bien los estudiantes se refieren a estas dos condiciones sociales, no las asumen como cambio, sino como su realidad, ya que no tienen puntos de referencia personal para identificar transformaciones en las dinámicas sociales y familiares.

Respecto a las nuevas tecnologías, los participantes las reconocen como una ventaja para acceder al conocimiento y a la información. Los docentes consideran, además, que favorecen el contacto con el otro y se convierten en herramientas que pueden ser usadas en el proceso académico, y que esto ha generado cambios importantes en la manera en que el adolescente se relaciona con el conocimiento. Es así como las clases y la educación tradicional se perciben como algo aburrido y poco llamativo, lo que obliga a repensar la escuela y las formas de construir saberes, de acercarse y hacer uso de la

información de forma constructiva y exige al docente generar nuevas maneras de enseñar:

Ahora uno encuentra, pues, una situación, una problemática, una vida distinta a la que nos tocó vivir a nosotros; ahora vemos que el facilismo, las cosas ahora tienen absorbido al muchacho y es la realidad que le tocó vivir, ya las clases para ellos son más bien aburridoras, entonces hace que el docente se prepare más, eso hace que nosotros tengamos que buscar nuevas estrategias... (Grupo docentes 2).

En relación con los cambios en la composición y dinámicas familiares, los docentes afirman que estos afectan de manera importante el acompañamiento que los padres brindan a sus hijos en el proceso escolar, especialmente cuando, por las condiciones laborales, ambos padres deben ausentarse del hogar durante largos períodos de tiempo, dejando a los adolescentes solos, sin límites concretos, sin actividades orientadas para hacer uso del tiempo libre y con una baja formación en valores:

Uno antes iba a la escuela a partir de los siete años, y esos primeros siete años eran muy de un crecimiento afectivo al lado de la mamá, al lado de su familia y luego ya sí se desprendía y empezaba como ese proceso; sin embargo, hoy por hoy los niños empiezan muy rapidito a salir de su casa, porque generalmente en las familias estamos trabajando papá y mamá, entonces hay como una cosa de alguna orfandad por decirlo de alguna manera (Grupo docentes 1).



Sin embargo, en los discursos de unos y otros aparecen conceptos tradicionales que definen a la familia como principal red de apoyo en la cual se forma en valores, respeto por la norma, se brinda ejemplo para actuar responsablemente, donde los jóvenes reciben ternura, acompañamiento, comprensión, paciencia, entre otros aspectos que deben ser reforzados en la escuela.

Para los estudiantes, cuando la familia no cumple con esta tarea, ante la soledad y aburrimiento que les puede generar el estar solos en los hogares, buscan refugio en otros espacios o actividades que brinden protección y bienestar, asumiendo a la escuela como un punto de encuentro e interacción con pares que genera sentimientos de seguridad:

En la casa uno se aburre mucho a veces, entonces uno llega acá y es la felicidad más buena (...) Yo como vivo solamente con mi mamá, pero mi mamá ella es trabajadora y trabaja, para que tengamos todo, pero siempre hizo falta ella ¿no?, por lo que siempre era por ahí afuera, y somos tres... nos quedamos solos (Grupo estudiantes 1).

Tanto estudiantes como docentes consideran que asistir a la escuela es una oportunidad para salir de ambientes caóticos, de abuso, conflictos, vulneración de derechos y donde se pueden encontrar espacios de confianza, acogida y protección. Bajo estas condiciones, la escuela es asumida nuevamente como un lugar seguro y afectuoso y se convierte, junto con pares, docentes y nuevas tecnologías, en aquello que acompaña los procesos de formación integral de los estudiantes.

Posibilidades de la Escuela.

Se refiere a aquellas actividades y recursos que los participantes consideran que pueden aprovechar en la cotidianidad del escenario escolar para favorecer el desarrollo positivo con una pequeña inversión de capital económico y humano y una mínima modificación de espacios y rutinas. Si bien lo que acá se plantea tiene relación con estrategias y metodologías ya formuladas en otros países, se considera relevante y novedoso a nivel local y nacional, puesto que son los mismos miembros de la comunidad educativa quienes, a pesar de las reglamentaciones y limitaciones a las que se ven enfrentadas las instituciones educativas -generadas por las condiciones sociales, económicas y políticas- ven las posibilidades para aprovechar los recursos y condiciones con los que se cuenta en la actualidad.

Todos manifiestan que es necesario afianzar los espacios que permitan a los adolescentes fortalecer sus habilidades al interior de la escuela. Enfatizan la importancia de estos espacios dentro de las aulas, de manera

que los docentes rompan un poco la estructura de su planeación de trabajo teórico para proponer reflexiones, análisis y posturas críticas ante situaciones cotidianas y actuales, reconocer la opinión del adolescente frente a lo que le interesa, lo que desea y espera y, a partir de esto, orientar sobre el uso de la información, ayudarles a organizarla y encausarla de manera productiva para sí mismos y para el entorno:

Aparte de esas cosas que son muy importantes, ellos también quizás sacan sus espacios para ayudarnos en nuestra vida, más trascendental, porque por ejemplo hay un problema en la sociedad o pasó algo muy terrible, ellos como que lo ponen a cuestionar a uno, aunque muchas veces tiene que ser que pase una cosa, pues un asesinato, para que ellos empiecen a hablarnos, pero si se ve como los espacios y algunas áreas donde uno ve que los profesores no se enfocan solamente en aprender y ya, sino que van más allá (Grupo estudiantes 3).

Para lograrlo, los estudiantes sugieren que el docente deje su rol de poseedor del



saber para permitir la exploración e imaginación, así como la emergencia del liderazgo propio de los adolescentes, dando lugar a que realmente perciban al docente como sujeto de acompañamiento y protección. Además, proponen abrir espacios para el diálogo con los diferentes actores de la comunidad educativa que permitan establecer estrategias constantes de autoevaluación y transformar los procesos disciplinarios de manera que den la oportunidad de mejorar en lugar de generar exclusión.

Por su parte, los docentes sugieren el abordaje de temáticas como la construcción de estrategias pedagógicas novedosas, la reflexión en torno a la labor docente, la posibilidad de compartir experiencias significativas y alinear los objetivos del trabajo docente con los objetivos institucionales y del sistema educativo, de manera que sea posible promover el trabajo articulado entre docentes de la misma área, para generar procesos de enseñanza coherentes a partir de la planeación conjunta:

Yo pienso que el truco es que se sienten -este año vamos a hacer cuatro o cinco cosas- y no pretender que con eso cambiamos el mundo, nos vamos a equivocar, pero concentrarnos más... Por eso, lo que nos falta es todos halar para un mismo lado y no tiene que ser lo académico, pueden ser otras cosas (Grupo docentes 1).

Las acciones aquí mencionadas abren la posibilidad de construcción de un mensaje coherente y transversal en el que se da cuenta de la complejidad humana. La articulación facilita el encuentro con otros docentes como pares en los procesos pedagógicos y con los adolescentes y egresados como sujetos activos poseedores de un saber, reconociendo la relevancia del diálogo en el proceso de ampliar la visión particular y aportar a la construcción colectiva. El reconocimiento de la flexibilidad con que cuenta la escuela da lugar a la creatividad y a la transformación a partir de miradas alternativas que favorecen la apropiación de la función social de la escuela.

Discusión

Al indagar por los aspectos positivos de la escuela, los participantes de esta investigación la reconocen como un escenario que brinda oportunidades académicas, actividades deportivas y culturales y oportunidades de vinculación con pares y adultos. Al atribuirle valor a los contenidos académicos, la escuela puede aportar al ingreso y desempeño en el ámbito universitario, al encontrar aquellos temas que puedan relacionarse con los intereses y habilidades de los estudiantes. Las actividades deportivas y culturales también son oportunidades para la identificación con otros, el reconocimiento de habilidades y destrezas y el fortalecimiento de estas. Estos vínculos permiten al adolescente identificar otros mundos posibles y le llevan a proponerse retos personales que le ayudan a crecer. Las dinámicas relacionales pueden

influir en la manera como se establecen los vínculos entre pares que, tal como lo señalan Conejeros, Rojas y Segure (2010), la escuela opera en el mundo de las relaciones, los valores y las experiencias de los estudiantes, al posibilitar espacios de esparcimiento, interacción y trabajo cooperativo, lo que habría que aprovechar, pues, el encuentro con los pares se convierte en la principal motivación para asistir a la escuela y, en tal sentido, esto permite promoverse el trabajo colaborativo más que el competitivo, que favorezca un comportamiento ético en los jóvenes (González Rodríguez, 2017).

Los hallazgos de esta investigación, en consonancia con lo que Murillo y Hernández (2011) y Vásquez (2014) plantean, evidencia que los adolescentes buscan en la escuela

la no solamente el cumplimiento de logros cognitivos, sino una formación integral, en la que se dé valor a la solidaridad, el auto concepto y la capacidad crítica. Es en esta tarea formativa en la que debe centrarse la escuela, atendiendo lo afectivo, expresivo y moral, ya que cuenta con las herramientas para ocuparse de la función social y académica que se le asigna con el pasar de los años. Como lo plantean los participantes, es desde la escuela como totalidad que se logra la potenciación de fortalezas internas como la autoestima, la responsabilidad personal, la toma de decisiones y la construcción de expectativas de futuro, coincidiendo con los planteamientos del Desarrollo Positivo (Oliva et al., 2008, 2011a, 2011b), además del reconocimiento del otro y de la formación del pensamiento crítico.

En cuanto al desarrollo de las fortalezas internas del adolescente, se constata que la figura del docente ocupa un lugar relevante, ya que su actitud hacia la escuela, la relación que establece con el adolescente y sus funciones en el aula de clase influyen en el desarrollo emocional de estos, en el aprendizaje y logro de objetivos académicos y en la idea que construyen de lo que exige y ofrece la formación escolar, aspectos que coinciden con lo que plantean autores como Conejeros et al. (2010), Murillo y Hernández (2011) y Moreno (2011).

También se evidencia en los resultados que la escuela cuenta con espacios y tiempos que le permiten al docente implementar

estrategias pedagógicas críticas y reflexivas que, siguiendo los planteamientos de Santiago, Parra y Murillo (2012), pueden convertirse en actos de resistencia y responsabilidad social y que llevan a la ruptura de la dinámica de transmisión de información y memorización, para dar paso a la construcción, desde la cual se abre la posibilidad de escuchar al adolescente, tener en cuenta sus necesidades e intereses y, así, ajustar los estándares curriculares a la realidad del estudiante y del contexto en el que habita.

También se puede afirmar que es necesario darle un vuelco a la educación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se hace urgente debido a las transformaciones sociales y a las nuevas demandas a las que se enfrentan los jóvenes contemporáneos, como lo plantea Moreno (2013) cuando afirma que las transformaciones en los roles parentales generan la necesidad de considerar referentes alternos a los de la familia. Es un llamado a que se asuma la escuela y las oportunidades que ofrece como parte trascendental en el proceso de formación.

La técnica de grupos de discusión fue considerada por los participantes como una necesidad dentro de la cotidianidad escolar para generar espacios de construcción conjunta y encuentro con otros, aspecto que coincide con lo planteado por Meza (2014) cuando señala que es necesaria la conversación entre docentes en torno a su ejercicio profesional como estrategia para enfrentar los desafíos de la contemporaneidad.

Conclusiones

En esta investigación se resalta que la escuela, tal como lo plantea el Desarrollo Positivo, cuenta con los recursos para convertirse en un escenario potenciador de fortalezas internas de los adolescentes, y que la mirada centrada en las posibilidades de los escena-

rios formativos y de los adolescentes, favorece la formación integral y el cumplimiento de la función social.

Con relación a la escuela como entorno positivo y seguro, tanto estudiantes como do-



centes reconocen en la institución educativa herramientas que propenden por el orden y el cuidado de la población escolar, y están de acuerdo en que la presencia de adultos garantiza la protección de los más desfavorecidos, tanto en los aspectos físicos como en el apoyo y la confianza.

La relación con los docentes apoya la formación al compartir conocimientos, pero principalmente permite el desarrollo de vínculos positivos desde el afecto, el establecimiento de límites claros, constituyéndose en modelos de identificación para algunos estudiantes, quienes reclaman mayor confianza y menos autoritarismo de sus profesores. Los demás adultos presentes en la escuela, como personal administrativo, de vigilancia o de servicios generales, les inspiran valores positivos frente al trabajo y al trato con los demás.

Respecto a las fortalezas internas, la escuela es ante todo una oportunidad para el aprendizaje, tanto de conocimientos académicos como para la vida y su futuro. Todas las actividades que se desarrollan en la escuela posibilitan el conocimiento de sí y el reconocimiento del otro, el desarrollo de competencias comunicativas y poner en práctica el respeto a la opinión, a los gustos e intereses del otro, permitiendo el fortalecimiento de la autoestima y el manejo no agresivo y constructivo de diversas situaciones. Esto les permite descubrir y fortalecer habilidades específicas y socioemocionales como respeto, tolerancia, sana competencia, creatividad y empatía, que ponen en práctica tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

Llama especial atención la relevancia que los estudiantes le dan a las tareas y trabajos escolares en la construcción de la responsabilidad personal y, junto con los profesores, invitan a la escuela a proponer reflexiones,

análisis y posturas críticas ante situaciones cotidianas y actuales, reconociendo la opinión del adolescente frente a lo que le interesa, lo que desea y espera.

Tanto los descansos como las actividades de integración son oportunidades para reír, divertirse, socializar, distraerse, establecer relaciones que pueden ser duraderas y significativas por la presencia constante de compañeros de ambos sexos, lo que permite el desarrollo de fortalezas internas como la capacidad para relacionarse con otros, el reconocimiento de la diferencia y, a partir de ahí, desarrollar actitudes de empatía que contribuyan a la tolerancia y a la colaboración.

Para finalizar, y teniendo en cuenta que los resultados acá expuestos se centraron en la visión de estudiantes y docentes de básica secundaria de dos instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, se considera relevante que otros estudios puedan indagar por las representaciones sociales construidas por otros actores escolares, donde sea posible identificar las oportunidades que ofrece la escuela en contextos más amplios de región y de país.

También se sugiere, como línea de investigación, las posibilidades de transformación educativa desde las facultades de educación, donde al aspirante a docente conozca las realidades de las aulas de clase y las posibilidades de acción dentro de estas, de tal manera que se evite la repetición de estrategias y las representaciones construidas por tradición. Es importante el reconocimiento de la relevancia equitativa que tienen tanto la función social como la académica de la escuela, lo que permite aprovechar todas las potencialidades con las que cuenta para la formación integral de niños y adolescentes.

Notas

1. Acción del lenguaje popular que hace referencia a indisciplina, desorden, bromear.
2. Palabra del lenguaje popular que se refiere a divertidos, agradables, descomplicados.
3. En Colombia esta expresión hace referencia a estar o vivir una coyuntura problemática que parece no tener una salida positiva.

Referencias

- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/53>
- Arguedas Negrini, I., y Jiménez Segura, F. (2009). Permanencia en la educación secundaria y su relación con el desarrollo positivo durante la adolescencia. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 50-65. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783787>
- Carrero, V., Soriano, R. M., y Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory*. Cuadernos Metodológicos 37. 2ª. Ed. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Castillo, J., y Contreras, D. (2014). *Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: Unicef y PNUD. <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/10/Libro-informe-desarrolloprod-10619p.pdf>
- Conejeros, M. L., Rojas, J., y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles educativos*. XXXII (129), 30- 43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214995003>
- ESOCEC, Piñeros Jiménez, L. J., Castillo Varela, A. M., y Casas, A. (2011). *Educación ¿Qué dicen los indicadores? Antioquia*. Bogotá: Educación compromiso de todos. <http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/10/Antioquia.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF]. (2008). *Desarrollo positivo adolescente en América Latina y el Caribe. Temas de políticas públicas*. [http://www.unicef.org/lac/serie_pol.puIADOLESCENTES_ESP\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/serie_pol.puIADOLESCENTES_ESP(2).pdf)
- Galeano, E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Un giro en la mirada. Medellín: Magisterio.
- González Rodríguez, D. R. (2017). Corrupción en Colombia: ¿qué se puede hacer desde la Educación? *Uni-pluriversidad*, 17(2), 55-61. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.17.1.05>
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. <http://www.ijpsy.com/volumen13/num3/366/ajuste-escolar-ybienestar-en-adolescentes-ES.pdf>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2013). *Resultado del grado noveno en el área de competencias ciudadanas*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2014). *Presentación de exámenes*. <http://www.icfes.gov.co/examenes/>
- Mejía, B. M., Muñoz, C. P., y Moreno, N. D. (enero-junio, 2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157. <https://doi.org/10.21501/issn.22161201>

- Meza, J. L. (2014). Malestar docente: realidades in-visibles. En Oviedo, P. y Pastrana, L. H. (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*, 139- 157. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Moreno, N. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 177-209. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a09.pdf>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*. XXXIII (131), 116-130. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531008>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S., y Markova, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. A. (Ed), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, 111-152. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, J., y Hernández, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2), 1-23. <http://www.redalyc.org/pdf/916/91622234002.pdf>
- Oliva, A., Hernando, Á., Parra, Á., Pertegal, M., Ríos, M., y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo positivo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Consejería de Salud. http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo.
- Oliva, A., Reina, M., Hernando, A., Antolín, L., Pertegal, M., Parra, Á., Ríos, M., Estévez, R., y Pascual, D. (2011a). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Junta de Andalucía. Consejería de Salud. http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo.
- Oliva, A., Petergal, M., Antolín, L., Reina, M., Rios, M., Hernando, Á., Parra, Á., Pascual, D., y Estévez, R. (2011b). *Desarrollo positivo y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud. http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo.
- Oliva, A., Antolín, L., Povedano, A., Suárez, C., Del Moral, G., Rodríguez, A, Capecci, V., y Musitu, G. (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. http://adolescenciayjuventud.org/generico/descargar_doc.php?Id=126891&Id2=1
- Saiz, M. C., y Maldonado, M. M. (octubre, 2010). Mediatizaciones y procesos de escolarización: acerca del desinterés que presentan hoy los alumnos en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, 8(8), 257-268. <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/811/764>
- Santiago, M., Parra, J., y Murillo, M. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. *Perfiles educativos*. XXXIV (137), 164-178. <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34122>
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/upperdarbypd/10082012_PDReading.pdf
- Vásquez, F. (2014). Entre desafíos y esperanzas. Perfil del docente de las próximas décadas. En Oviedo, P. y Pastrana, L. H. (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*, 7-12. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

