



W
O
R
L
D
C
H
A
M
P
I
O
N
S



ESCUELA COMO POTENCIALIZADORA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

**Bibiana María Mejía Builes
Claudia Patricia Muñoz Arango
Fundación Universitaria Luis Amigó
Colombia**

LA ESCUELA POTENCIADORA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

RESUMEN

Se abordan las posibilidades que tiene la escuela para potenciar las fortalezas internas en los adolescentes a partir de resultados preliminares de investigación y de los planteamientos del modelo del desarrollo positivo y la teoría de las representaciones sociales. Se inicia con una descripción de la escuela desde la perspectiva del modelo del desarrollo positivo teniendo en cuenta las características que esta presenta para fortalecer habilidades en los jóvenes; se abordan las particularidades del contexto educativo en Colombia teniendo en cuenta el impacto que generan sobre este las transformaciones familiares y sociales; finalmente se retoman las voces de estudiantes y docentes para identificar las posibilidades de acción dentro de la dinámica institucional, que aportan a la formación socioemocional y que trascienden la académica. Se concluye que a partir del reconocimiento de las potencialidades de los adolescentes y de las instituciones educativas es factible implementar acciones alternativas que favorezcan la formación integral de los estudiantes.

CONTENIDO

La ponencia que hemos titulado Escuela potenciadora. Una lectura desde las posibilidades, parte de la investigación La escuela potenciadora. Representaciones sociales de estudiantes y docentes de básica secundaria de dos instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, desarrollada en los años 2014-2015 en el marco de la maestría en intervenciones psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Con esta investigación pretendemos, mediante la técnica de grupos de discusión¹, explorar las representaciones sociales que tanto estudiantes como docentes de básica secundaria de dos Instituciones Educativas públicas del Departamento de Antioquia, tienen de la escuela como potenciadora de fortalezas internas de los adolescentes; a partir del discurso de los actores de las instituciones educativas, se logra el acercamiento a su realidad y la identificación de las posibilidades del escenario escolar que pueden ser aprovechadas por los actores de los entornos educativos para la potencialización de fortalezas en los adolescentes.

Hacemos uso del enfoque de las representaciones sociales para identificar las características de la escuela que estudiantes y docentes consideran positivas, partiendo de la perspectiva del Desarrollo Positivo que reconoce las fortalezas de los adolescentes y asume la escuela como recurso externo que, a partir de lo que denomina condiciones o activos, le permite a los jóvenes potenciar sus habilidades personales.

Este modelo parte de los postulados de la psicología positiva que señala a la escuela como el lugar ideal para la implementación de iniciativas que promuevan el bienestar. Sus principales representantes, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009), hacen la revisión de algunos programas escolares implementados en Estados Unidos que fortalecen el bienestar de los adolescentes, señalando la importancia de establecer programas de educación positiva en la actualidad. Oliva y otros (2010) validaron empíricamente en España el modelo

¹ El grupo de discusión es entendido como una reunión de personas que hablan entre sí, en la cual se aborda un tema particular y es dirigida por un moderador que estimula activamente la interacción del grupo (Callejo, 2001; Babour, 2013). Su objetivo es la comprensión; no obtener respuestas a preguntas concretas, sino facilitar un intercambio de opiniones y puntos de vista alrededor de temas que se han considerado relevantes por el investigador y los objetivos que ha establecido (Fabra & Doménech, 2001).

del desarrollo positivo, y han explorado los programas propuestos por este en el contexto escolar para lograr la formación integral desde la educación secundaria y el desarrollo de competencias para una vida satisfactoria, que permita contribuir de manera positiva a la sociedad a la que se pertenece (Oliva & otros, 2008; 2010; 2011).

Se habla entonces de la escuela como activo² externo y se le atribuye “el establecimiento de vínculos personales positivos con educadores, la creación de un entorno positivo que represente un clima afectuoso y seguro en el centro y la oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente” (Oliva & otros, 2011, p. 23), lo que la convierte en un lugar significativo en la construcción de seres sociales y ciudadanos responsables (Seligman & otros, 2009), ya que proporciona apoyo y experiencias necesarias para el desarrollo positivo durante la adolescencia (Oliva & otros, 2011). Estas posibilidades le son otorgadas a la escuela por aspectos como la cobertura, la asistencia obligatoria, la participación y organización de la comunidad educativa y el encuentro con otros (pares y adultos) que cuentan con experiencias sociales y pertenecen a generaciones diferentes (Tiramonti, 2005).

El Desarrollo Positivo propone unos activos internos y externos relacionados con el contexto escolar (Oliva, 2011). Como activos externos plantean:

“las relaciones con otros adultos (el adolescente recibe apoyo de tres o más adultos que no son sus padres, entre ellos, educadores), el clima escolar que apoya al alumnado (la escuela proporciona un entorno afectuoso y estimulante), la implicación de los padres en la escuela (los padres están implicados de forma activa en apoyar a su hijo para que le vaya bien en la escuela), seguridad (el adolescente se siente seguro en la escuela, además de en su familia y en el barrio), los límites claros en la escuela (la escuela tiene normas y sanciones claras), los modelos adultos (no solo los padres, sino otros adultos –entre ellos, educadores– ofrecen modelos de conducta responsable y positiva), la influencia positiva de los iguales (los mejores amigos del adolescente ofrecen modelos de conducta responsable y positiva; en la mayoría de los casos esas

² Según Oliva y otros (2008) los recursos o activos para el desarrollo son “factores que aumentan la capacidad de las personas, las familias, las escuelas y la comunidad para facilitar un desarrollo saludable y aumentar la resistencia a las consecuencias negativas de los factores de riesgo” (p. 20).

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

amistades se realizan en el ámbito escolar) y las altas expectativas (padres y profesores animan al adolescente a que trabaje lo mejor que pueda)” (p. 23).

Por otro lado, consideran como activos internos

“la motivación de logros (el adolescente está motivado para trabajar bien en la escuela o instituto), el compromiso con la escuela (el adolescente está comprometido de forma activa con el aprendizaje), las tareas escolares (el adolescente dedica al menos una hora diaria a sus deberes o tareas escolares), la vinculación con la escuela (el adolescente se preocupa de su escuela o instituto) y la lectura por placer (el adolescente lee por placer 3 o más horas a la semana)” (Oliva & otros, 2011, p. 23).

Dentro de las características que los autores de este modelo plantean que deben tener las instituciones educativas promotoras del desarrollo adolescente, se encuentran el establecimiento de vínculos personales positivos con los educadores, la creación de un entorno positivo que represente un clima afectuoso y seguro en la escuela y la oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias en el adolescente (Oliva 2008, 2010, 2011), aspectos que se convierten en el foco de interés de nuestra investigación y constituyen la guía para indagar por las representaciones sociales de estudiantes y docentes.

Desde el modelo del desarrollo positivo se ha pretendido la generalización de estas cualidades de la escuela partiendo de una perspectiva cuantitativa aplicada en países como Estados Unidos y España (Seligman & otros, 2009; Oliva & otros, 2010). Nuestra pretensión fue tener una aproximación cualitativa que posibilitara la reflexión sobre la escuela como potenciadora en el contexto antioqueño y la educación pública colombiana en general, partiendo de la comprensión de lo que los docentes y los estudiantes conciben y expresan respecto a las cualidades y posibilidades de la escuela tal y como está planteada.

La mirada que propone el modelo del desarrollo positivo surge como una alternativa a la mirada negativa que se ha construido de la escuela, al ser foco de críticas por no alcanzar resultados satisfactorios en cuanto a la formación integral de los adolescentes, el aumento de competencias laborales y los altos puntajes en pruebas internacionales (Grasso & Robledo, 2010).

Se espera entonces que el trabajo de identificar las representaciones sociales de los estudiantes y docentes respecto a la escuela como potenciadora, permita el cuestionamiento de las maneras en que se asume la formación y la educación al interior de las Instituciones Educativas, dándole lugar a la mirada positiva de la escuela, para permitir centrarse en las potencialidades y cambiar la visión centrada en lo negativo y en lo faltante.

Además en la actualidad, donde son evidentes las transformaciones familiares y sociales, se hace necesario encontrar en la escuela aquellas posibilidades para atender de manera adecuada a los niños y adolescentes, trascendiendo la mera difusión de conocimientos académicos para cumplir con la función social, aquella que se ocupa de la formación ciudadana y competencias socioemocionales, respondiendo a las particularidades del contexto y de los estudiantes, al atender sus intereses, maneras de aprender y de acercarse al saber.

Dentro de las transformaciones sociales que han generado cambios en las estructuras y dinámicas familiares en Colombia, encontramos por ejemplo, situaciones específicas como el desplazamiento forzado producto del conflicto armado, aumento de las jornadas laborales, inestabilidad laboral, cambios en el rol social de la mujer, acceso a los nuevos medios de comunicación y aumento de la relevancia que se le atribuye a la academia.

Estos fenómenos sociales inciden en los diferentes entornos en los que interactúan los adolescentes y generan confusión en las funciones que cumple cada institución social, por lo que suelen hacerse demandas específicas a la escuela que la obligan a replantear el lugar que se le da a su función social, teniendo presente que es un espacio “donde se expresan, catalizan y detonan procesos de vincularidad y conflictividad social dentro y fuera de sus fronteras” (Ortega, 2003, p. 20) y que puede ser utilizado para fortalecer la formación integral de niños y adolescentes.

Por estas razones, los agentes educativos se ven llamados a asumir una nueva postura o un papel educativo más dinámico, de modo que la escuela no permanezca rezagada en un intento por mantener el lugar y estatus social que le ha sido asignado desde su función académica y que en ocasiones hace que se torne ajena y distante de las necesidades y realidad social de los adolescentes colombianos, dificultando el reconocimiento de las potencialidades

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

y la oferta de espacios que posibiliten a los estudiantes, participar de manera activa en la planeación de su proceso educativo. Esto es reforzado por Tiramonti (2005) al afirmar que la escuela parece resistirse a los cambios culturales contemporáneos en lugar de estar en posición de apertura e intercambio para ofrecer un espacio satisfactorio a los jóvenes.

En Colombia, esta resistencia de la escuela puede estar relacionada con la relevancia que se le da a la función académica, en el afán por responder a las exigencias de los estándares de calidad educativa. Esta última es definida a partir de la valoración cuantitativa de competencias cognitivas y no cognitivas³ en pruebas nacionales e internacionales, que pretenden la evaluación de “los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales y, a partir de las mismas, definan planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación” (ICFES⁴, 2015), pruebas en las que no se consideran las características socioeconómicas de la población (Casas, Gamboa & Piñeros, 2002) y por lo tanto no dan cuenta de las condiciones sociales y subjetivas propias de los procesos de formación ni de construcción de conocimiento.

Esta manera de concebir la calidad educativa es poco coherente con los objetivos planteados en la Ley General de Educación (1994, Art 13) desde los que se pretende la formación de la personalidad, responsabilidad y autonomía, ética y moral, el ejercicio de prácticas democráticas, desarrollo de una sexualidad sana a partir del conocimiento de sí mismo y la promoción de la autoestima, fomento de solidaridad internacional, orientación ocupacional, conciencia para el esfuerzo y el trabajo, y respeto por la identidad cultural; todos estos aspectos se relacionan con la formación socioemocional y ciudadana, y poco corresponden con las temáticas que se trabajan en las áreas básicas de conocimiento, pero es a estas últimas a las que se les otorga mayor tiempo, recursos y relevancia dentro de los planes educativos.

³ El ICFES clasifica las competencias ciudadanas en cognitivas y no cognitivas, “dentro de las competencias no cognitivas se encuentran las emocionales, las comunicativas y las integradoras” (ICFES, 2013, p.11)

⁴ El ICFES es una entidad estatal encargada de los procesos de evaluación de la educación primaria, básica, media y superior en Colombia y es a partir de los resultados de estas evaluaciones que se determinan los niveles de calidad educativa (ICFES, 2015).

Es por esto que el logro de los objetivos que intentan abarcar todas las dimensiones del ser humano, se torna complejo en la cotidianidad de las instituciones educativas puesto que dejan en un segundo plano la formación socioemocional para responder a las exigencias académicas y así dar cuenta de la calidad educativa.

Mantener el interés y esfuerzo en el cumplimiento de los criterios de calidad dificulta el reconocimiento de otras posibilidades que hacen parte de los escenarios escolares, y obstaculiza la variación en las temáticas y las metodologías de enseñanza que permitirían la formación integral y fortalecimiento de habilidades en los adolescentes.

Por esta razón, la escuela se enfrenta al reto de construir desde sus dinámicas, un ambiente satisfactorio para que los niños y adolescentes puedan reconocer y potenciar sus fortalezas; para ello se hace necesario identificar las posibilidades y las ventajas con que cuentan los escenarios escolares sin desconocer sus dificultades, lo que implica darle una nueva mirada a la escuela trascendiendo la crítica negativa para asignarle un lugar como recurso externo, en la medida en que se convierte en un ambiente esencial para el desarrollo adolescente al ofrecer las condiciones que favorezcan la potenciación de fortalezas.

Esta afirmación corresponde con los planteamientos de Delors (1996, p. 12) cuando señala:

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás.

Esta misión se relaciona con las posibilidades con las que cuenta la escuela actual y que emergieron en los resultados parciales de nuestra investigación. A partir del discurso de los estudiantes y docentes que participaron en el proceso, se deduce que en las instituciones educativas incluidas, existen posibilidades de acción dentro de la dinámica cotidiana, al referirse a actividades que se pueden desarrollar en el marco de los contenidos curriculares

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

y por fuera de ellos, y que aportarían a la formación integral trascendiendo los contenidos académicos.

Sin embargo, los participantes perciben que estos espacios y situaciones de aprendizaje, en los que se privilegia el encuentro con otros, son poco aprovechados por los miembros de la comunidad educativa debido a que no se les asigna un valor significativo que permita destinar tiempos específicos a su desarrollo. Esta situación parece reforzar la imagen negativa que se ha construido de la escuela al mantenerse centrada en aspectos académicos de manera independiente a los gustos e intereses de los adolescentes y limitando así sus opciones y recursos para responder de manera diferente a las necesidades y características particulares de estos.

En este sentido los docentes presentan como alternativa la creación de espacios de diálogo entre pares donde se pueda repensar la labor docente, escuchar y conocer la experiencia del otro, alinear los objetivos de trabajo y promover la articulación entre docentes de la misma área para generar, a partir de la planeación conjunta, alternativas de trabajo y procesos de enseñanza coherentes con las particularidades del contexto.

Por otro lado, una de las posibilidades que se evidencia en el discurso de los estudiantes es el desarrollo de actividades implementadas en jornada contraria a la de asistencia obligatoria, donde se trabajen temáticas diferentes a las de las áreas básicas. Podría inferirse que los adolescentes ven la institución educativa como un lugar donde pueden encontrar organización, acompañamiento y cierta estructura en actividades que les ayudan a hacer uso del tiempo libre y a mantener la interacción con otros con quienes se comparten intereses.

Al escuchar a los participantes, se logra identificar como otra posibilidad dar un giro a la manera como es concebida la adolescencia, pasar de la perspectiva patologizante y negativa que se da al adolescente, para reconocerlo como una persona que tiene un saber de sí mismo y de sus interacciones con otros, y que puede aportar a la construcción de entornos sociales saludables. Esto está relacionado con los planteamientos del modelo del desarrollo positivo, donde se concibe al adolescente como persona con todo el potencial para construir un desarrollo exitoso y saludable, y a su interacción con los diferentes escenarios en los que se

mueve, como posibilidades de fortalecimiento y transformación de comportamientos, abriendo paso no sólo a la prevención de conductas de riesgo, sino también a la promoción de conductas positivas (Oliva, 2008).

Considerando que la escuela es uno de los escenarios en los que los adolescentes tienen la posibilidad de reconocer y potencializar sus fortalezas y que la presencia del docente como adulto, cumple un papel fundamental en este proceso, se identifica que es a estos últimos a quienes les corresponde generar cambios en la percepción que tienen del adolescente y en la manera en que se vinculan con él. El docente cuenta con herramientas y posibilidades para generar movimientos en la estructura escolar que permitan adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los intereses, deseos y posibilidades de los jóvenes, para trascender el lugar de adulto poseedor del conocimiento y convertirse en un facilitador y puente entre el estudiante y el saber, además de un acompañante en el proceso de desarrollo personal, pues es este quien puede brindar un apoyo trascendental y diferente al que se recibe en el hogar.

En el momento en el que el docente logra cambiar la percepción que tiene del adolescente, reconoce la importancia de dar un lugar a las habilidades, destrezas e intereses que evidencian los estudiantes y desde estas orientar el proyecto personal, pensamiento crítico, toma de decisiones, autoestima y relaciones interpersonales. Los participantes consideran que esta estrategia podría aportar a la motivación de los jóvenes para asistir a la escuela –logrando que sea por algo más que el encuentro con otros adolescentes-, lo que disminuiría los niveles de deserción a la vez que ayudaría a cambiar la imagen negativa que se tiene de la escuela a nivel social.

Además perciben que las instituciones educativas cuentan con algunos niveles de flexibilidad en los procesos y cierta autonomía para diseñar planes formativos, disponer el uso de los tiempos, espacios y recursos, implementar estrategias y metodologías alternativas dentro del aula de clase que permitan la participación activa de los estudiantes en los procesos de formación. Los docentes consideran importante implementar acciones que logren permear la estructura haciendo uso de las brechas que deja el sistema, y que se convierten en oportunidad de los actores escolares para que se visibilice la posibilidad que tiene la escuela de transformar la sociedad.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Si bien se reconoce que las actividades dirigidas son importantes, también se da alta relevancia a la construcción, la creatividad, el diálogo, la interacción sin restricciones que limiten la participación y la producción. Para los estudiantes las actividades que tienen en cuenta estos elementos son precisamente las que orientan y potencian la formación socioemocional puesto que no giran en torno al conocimiento teórico sino que permiten la construcción de asuntos personales que promueven el conocimiento de sí, lo que implica salirse de la reproducción de información para abrir la posibilidad de indagar por los intereses, temores, fortalezas y a partir de esto, aportar a la construcción y formación de seres integrales. Como afirma Freire (2004), el diseño de la educación debe tener en cuenta la imaginación de los jóvenes, escuchando cómo sueñan la escuela, sus expectativas, necesidades y maneras de conocer, lo que posibilitaría que la formación socioemocional sea prioridad y, de esta manera, se alcance la educación integral.

Por otro lado, los participantes identifican la cobertura y la asistencia obligatoria de los estudiantes como una ventaja, pues garantiza la presencia de los adolescentes facilitando la creación de grupos de formación alternativa a la académica, lo que convierte a la escuela en foco de diferentes intervenciones externas. Esto se relaciona con los planteamientos del modelo del desarrollo positivo referidos a las potencialidades con las que cuenta la escuela y que favorecen el desarrollo positivo adolescente, por ejemplo, es el lugar donde más tiempo pasan los jóvenes, la cobertura educativa garantiza la participación de la mayor cantidad de población adolescente, es potencial generadora de experiencias positivas, influye en el desarrollo cognitivo, la formación de identidad personal, las relaciones entre iguales, entre otros; cuenta con profesionales, tiempos y espacios que facilitan la implementación de diferentes programas (Oliva & otros 2008).

El uso de estas posibilidades de los adolescentes y de la escuela depende en gran medida de la voluntad y la iniciativa que directivos y docentes tienen al momento de diseñar y ejecutar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto de las limitaciones que el sistema educativo genera, que si bien están presentes y requieren de una revisión constante, condicionan pero no determinan las dinámicas institucionales.

Es entonces tarea de la comunidad educativa indagar y reconocer las posibilidades propias de su contexto para así lograr fortalecer y construir acciones dirigidas a la potencialización de habilidades en los estudiantes. Asumir una postura positiva frente a la realidad del entorno escolar, favorecería la implementación de actividades en la cotidianidad de la escuela que pueden generar cambios en la manera en que esta es representada a nivel social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Babour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: Introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel.
- Casas, A. F., Gamboa, L. F., y Piñeros, L. J. (septiembre, 2002). El valor que agrega la escuela: una aproximación a la calidad de la educación en Colombia. Borradores de investigación, (28), 3-23. Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/bi28.pdf>
- Delors, J. (comp.). (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. [s.l.]: UNESCO. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1>
- Fabra, M., & Domenéch, M. (2001). Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Grasso, L. y Robledo, A. (abril, 2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. *Diálogos pedagógicos*, 8(15), 13-36. Recuperado de <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/viewFile/500/pdf>

ICFES. (2013). Sistema Nacional de evaluación estandarizada de la educación. Alineación del examen saber 11°. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/que-se-evalua>

ICFES. (18 de agosto, 2015). Presentación de exámenes. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/pruebas-saber/objetivo>

ICFES. (29 de agosto, 2015). Información institucional. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/informacion-institucional/informacion-general>

Ley 115 (1994). Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Oliva, A., Hernando, A., Parra, Á., Pertegal, M., Ríos, M., & Antolín, L. (2008). La promoción del desarrollo positivo adolescente: recursos y estrategias de intervención. Sevilla: Consejería de Salud. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/salud/](http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrollo-Positivo)

[sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrollo-Positivo](http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrollo-Positivo)

Oliva, A., Reina, M., Hernando, A., Antolín, L., Pertegal, M., Parra, Á., . . . Pascual, D. (2010). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/](http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo)

[desarrolloPositivo](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., . . . Estévez, R. (2011). Desarrollo positivo y los activos que lo promueven. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sana/adolescencia/desarrolloPositivo

Ortega, P. (2003). Narrativas en la escuela: conflictos y convivencias. En P. O. Valencia, & A. Ghiso, Grupos de aula, conflictos y normas. Medellín: FUNLAM.

Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (junio de 2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293-311. Recuperado de

<http://www.ppc.sas.upenn.edu/positiveeducationarticle2009.pdf>

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação & Sociedade, 26 (92), 889-910. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a09.pdf>

RESEÑA

BIBIANA MARÍA MEJÍA BUILES

Psicóloga Universidad de Antioquia, aspirante a Magister en Intervenciones psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, se desempeñó como docente orientadora en un municipio del norte antioqueño por 3 años.

PII
PSYCHOLOGY INVESTIGATION

**MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

CLAUDIA PATRICIA MUÑOZ ARANGO

Psicóloga Universidad de Antioquia, aspirante a Magister en Intervenciones psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, se desempeña desde 2011 como docente orientadora en la Institución Educativa Técnico Industrial Jorge Eliecer Gaitán, El Carmen de Viboral, Antioquia.

