



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

PSICOLOGÍA POSITIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Positive psychology in Secondary Education.



TRABAJO FIN DE MÁSTER JUNIO 2012.

Realizado por: María Jesús Márquez Jiménez.

Tutor: Antonio Luque de la Rosa.

Especialidad: Orientación Educativa.

Olivia,

Gracias por el apoyo y la ayuda que me has dado para realizar esta investigación, y gracias por haber hecho que descubra el mundo de las emociones, tan importantes y tan necesarias para el mundo en el que vivimos.

*A mi madre y a mi padre, sin ellos no hubiese sido posible realizar esta investigación.
Gracias por vuestro apoyo y vuestra paciencia.*

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

El estudio se centra en una rama de la psicología llamada psicología positiva, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida y su foco de interés es la prevención. El objetivo de la investigación es analizar las fortalezas psicológicas de los alumnos de Secundaria. La muestra está compuesta por 269 alumnos, 100 que cursan 3º de Educación Secundaria Obligatoria y otros 169 alumnos de Bachillerato. Estos alumnos se encuentran matriculados en dos centros de la capital de Almería, IES òEl Argarö e IES òNicolás Salmerón y Alonsoö. Con este estudio pretendemos potenciar el uso de técnicas de enseñanza-aprendizaje que estimulen las fortalezas de los alumnos y que con ello consigan, además de una evolución positiva en sus estudios, potenciar su desarrollo personal y social.

The analysis focuses in a psychological branch called Positive Psychology which objective is to improve quality of life. Its main interest focus is prevention. The aim of this study is to analyse the psychological strenghts in secondary education students. The sample is composed by 269 students, 100 of them study 3rd course of compulsory secondary education and the other 169 are Bachillerato students. These students are registered in two high schools from the city of Almería: IES òEl Argarö and IES òNicolás Salmerón y Alonsoö. With this study, we expect to boost the use of learning-teaching techniques which encourage the students´ strenghts. With the use of these techniques we boost not only a positive evolution in the students´ studies but also to improve their personal and social development.

ÍNDICE

	Páginas
1. TEMA DE ESTUDIO.	5
2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.	6
2.1. Psicología positiva.	6
2.2. Introducción a la exclusión social.	10
2.3. Exclusión educativa.	12
2.3.1. Evolución de la exclusión dentro del sistema educativo.	14
2.3.2. Vínculo entre la exclusión social y la exclusión educativa.	16
2.4. Prevención de la exclusión educativa desde los centros.	17
2.4.1. Factores protectores del fracaso escolar.	18
2.4.2. Plan de convivencia.	19
3. PROBLEMAS A INVESTIGAR.	20
4. CONTEXTUALIZACIÓN.	20
5. OBJETIVOS.	22
6. METODOLOGÍA.	22
7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.	22
8. SUJETOS.	24
9. DESARROLLO.	25
10. RESULTADOS.	25
10.1. Discusión.	31
11. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.	32
12. CONCLUSIONES.	34
13. BIBLIOGRAFÍA.	38

1. TEMA DE ESTUDIO.

En este proyecto de investigación se pretende dar a conocer una rama de la psicología que se centra en el desarrollo de las fortalezas humanas, la psicología positiva de Martin Seligman (2002). Tiene como eje central acercar esta rama de la psicología a las escuelas y contribuir, en la medida de lo posible, a ayudar a los niños a ser más felices a través del desarrollo de sus fortalezas, así como a prevenir posibles situaciones de exclusión, tanto social como educativa.

El objetivo del trabajo es analizar las fortalezas psicológicas de los alumnos de secundaria. Por lo tanto, queremos demostrar a los docentes que pueden aplicar otras técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos desarrollen sus fortalezas y adquieran un conocimiento académico atendiendo a sus capacidades. Estas técnicas pueden ser utilizadas como prevención de la exclusión (social y educativa). Estos procedimientos innovadores pueden ayudar a la adaptación de la educación a la diversidad, a desarrollar la motivación del alumnado por el aprendizaje y a la mejora de la cohesión de los grupos, así como las relaciones que en ellos se producen.

Si la escuela, desde el punto de vista más tradicional, es vista como un lugar para aprender, para la adquisición de habilidades instrumentales y la obtención de la información que posteriormente se puede necesitar, desde la Psicología Positiva es el lugar y el momento, para la fundamentación de los dos pilares de la misma: *la felicidad y la sabiduría*. La escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica la de enseñar a vivir. Por ello el planteamiento de aplicar la Psicología Positiva durante la educación secundaria.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.

2.1. Psicología positiva.

Durante muchos años la psicología se ha centrado en la investigación de traumas, enfermedades y debilidades humanas. Pero a mediados de los 60, el psicólogo americano Martin Seligman (2002) descubrió, como resultado de su experimento con perros de laboratorio, el fenómeno denominado *indefensión aprendida*. En sus ensayos, se exponía a dos perros a descargas eléctricas ocasionales. El tiempo de la descarga, la intensidad y el momento era el mismo para ambos, pero uno de los perros tenía en su jaula una palanca que si la presionaba ponía fin a la descarga de los dos. Se observó que el efecto psicológico era muy distinto en ambos, mientras que el primero mantenía un comportamiento normal, el segundo se quedaba quieto y asustado, recibiendo pasivo la descarga. Más tarde, se incorporó una palanca a la jaula del segundo perro, pero ya era tarde, era incapaz de darse cuenta y seguía recibiendo las descargas sin intentar nada para detenerlas.

Esta teoría demuestra la importancia de nuestros pensamientos sobre nuestros sentimientos y emociones, cuando nos encontramos mal, cuando estamos deprimidos, pensamos que no podemos hacer nada para cambiarlo. Pero Seligman fue más allá de la teoría expuesta, razonando que si las personas son susceptibles de aprender a sentirse mal, entonces también son susceptibles de aprender a sentirse bien (Vopel, 2006). De aquí surge la nueva corriente de la psicología que Martin Seligman denomina la *Psicología Positiva*.

Se pueden encontrar antecedentes de la psicología positiva en filósofos como Aristóteles que dedicó parte de sus escritos a la felicidad, pero también en filósofos como A. Maslow o C. Rogers, pertenecientes a la corriente llamada psicología humanista. Una de las características definitorias de la psicología positiva respecto a sus antecedentes históricos radica en que dentro de sus principios se establece que se enmarcará dentro del método científico. De esta forma, los hallazgos obtenidos así como las aplicaciones tendrán garantía de haber sido validadas científicamente.

La psicología positiva estudia las bases del bienestar psicológico y de la felicidad así como de las fortalezas y virtudes humanas. Tradicionalmente la ciencia psicológica ha dedicado mucho esfuerzo a estudiar los aspectos negativos y patológicos del ser humano (ansiedad, estrés, depresión, etc.), dejando de lado a menudo el estudio de aspectos más positivos como, por ejemplo, la creatividad, la inteligencia emocional, el humor, la sabiduría, la felicidad, etc.

El propósito de esta corriente, según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), *consiste en comenzar a catalizar un cambio en el foco de la Psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas.* De acuerdo con Seligman (2002), los tres pilares básicos de estudio de la psicología positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos.

1. Emociones positivas: Emociones tales como la alegría, la esperanza, la ilusión, el agradecimiento, etc., cuyo valor adaptativo resulta fundamental para la especie humana, nos llevan a conectar con el primer tipo de felicidad, llamada *vida agradable* (*pleasant life*) que se refiere al bienestar que nos asalta al disfrutar de la buena comida, sexo, bebida e incluso una buena película. Este tipo de felicidad es de corta duración y se logra si conseguimos maximizar las emociones positivas, minimizando a su vez las negativas.

2. Rasgos positivos: Si queremos alcanzar una vida satisfactoria, es necesario conocer y desarrollar aquellos rasgos de personalidad que nos ayudan a ser mejores y más felices. Con el objetivo de reconocer, medir y potenciar estos rasgos, se creó una clasificación de fortalezas y virtudes personales que se pueden identificar y promover para que las personas puedan alcanzar mayores niveles de bienestar. A través de estas fortalezas y virtudes llegamos al segundo tipo de felicidad, que se denomina *buena vida* (*good life*), la cual se desarrolla en cada uno cuando se disfruta haciendo algo en lo que se es bueno o se tiene talento, con lo que hay que tratar de identificarlas, para así poder potenciarlas, e incrementar nuestra *buena vida*.

3. Instituciones positivas: Las sociedades actuales deben aspirar a poseer un conjunto de instituciones positivas que apoyen, fomenten y validen las emociones positivas y las fortalezas personales. Instituciones positivas son, por ejemplo, la familia, la libertad de información, la educación, etc., y aquí es donde se encuentra el tercer tipo de felicidad, denominado *vida con sentido* (*meaningful life*), que implica sentirse parte de estas instituciones. Es la más duradera de las tres y se trata de encontrar aquello en lo que creemos y de poner todas nuestras fuerzas a su servicio.

Uno de los méritos propios de la psicología positiva es que ha atendido y considerado una serie de aspectos y procesos psicológicos que nunca habían merecido atención directa y específica. Son aspectos que están tan normalizados en la vida cotidiana que parecen ajenos a su estudio científico.

El estudio de las fortalezas personales es uno de los temas centrales de la psicología positiva. El estudio científico de la personalidad pretende identificar y describir las diferencias individuales, aquellos aspectos que caracterizan a cada persona y nos diferencian a unos de otros. Esta investigación en torno a las fortalezas personales se ha situado en lo que se conoce como *teorías de rasgos*, entendidos estos como patrones de conducta, pensamientos y emociones relativamente estables que hacen que nos comportemos de un modo más o menos persistente ante una gran diversidad de situaciones.

Peterson y Seligman (2004) hablan de *fortalezas o fortalezas humanas* (*strengths of character*) para referirse a las características, manifestaciones psicológicas o recursos positivos de la persona. Tras sus investigaciones, aunque existan muchos matices y discrepancias en torno a lo que constituye el *buen carácter*, se hallaron seis rasgos positivos generales que podrían encontrarse en todas las culturas, denominados *virtudes*. A su vez cada una de ellas se descompone en fortalezas. Las seis virtudes serían: Sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia, ver tabla 1.

VIRTUDES Y FORTALEZAS (Peterson y Seligman, 2004)					
SABIDURIA	CORAJE	HUMANIDAD	JUSTICIA	TEMPLANZA	TRANSCENDENCIA
Creatividad Curiosidad Apertura mental Deseo de aprender Perspectiva (Sabiduría)	Valentía Persistencia Integridad Vitalidad	Amor Amabilidad Inteligencia social	Ciudadanía Equidad Liderazgo	Capacidad de perdón Humildad Prudencia Auto - regulación	Capacidad estética Gratitud Esperanza Humor Espiritualidad

Tabla 1. Virtudes y fortalezas (Peterson y Seligman, 2004.)

Para estos autores, las virtudes son universales. Reconocen que la definición de algunas de estas no se repite tal cual en todos los códigos y que aparecen virtudes más específicas de algunas tradiciones que de otras, en su totalidad captarían la noción de buen carácter, es decir, de aquellos rasgos positivos de la personalidad que se consideran importantes para una buena vida. Por otro lado, consideran que el concepto de virtud es demasiado amplio y abstracto y empiezan a utilizar el concepto de fortaleza para referirse a la manifestación psicológica de la virtud, en otras palabras las fortalezas humanas serían los ingredientes (procesos o mecanismos) psicológicos que definen las virtudes (Peterson y Seligman, 2004).

Por todo esto, el objetivo que se quiere alcanzar con esta investigación, será analizar las fortalezas psicológicas de los alumnos de Educación Secundaria, para poder intervenir con distintas técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula, dando una gran importancia a la prevención de la exclusión.

2.2. Introducción a la exclusión social.

Antes de centrarnos en la parte más educativa objetivo de este trabajo, hemos creído conveniente hablar de la exclusión social. Pero, ¿Qué entendemos por exclusión?, con este término, en cualquiera de sus dimensiones, nos referimos a quitar posibilidades a alguien, a descartar y a rechazar a las personas de manera voluntaria o involuntaria.

Ahora bien, centrándonos en el concepto de exclusión social podemos decir que este término supera al de pobreza. La pobreza se refiere a la carencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas. Este término tiene connotaciones sobre todo económicas; alude a los medios con los que cuenta una persona para alcanzar unos estándares mínimos y participar con normalidad en la sociedad.

Los antecedentes teóricos de la exclusión social están estrechamente ligados a los de la sociología de la pobreza. Sociólogos como Marx, Weber y Durkheim, incidieron en la necesidad de relacionar la pobreza con la estructura social, económica y cultural, su relación con la posición social y su aceptación como un hecho por parte de los estratos sociales superiores.

Desde los años 80 hay una tendencia a la sustitución del término pobreza por el de exclusión social. La Unión Europea, desempeña un papel fundamental en la incorporación del término 'exclusión social' a la literatura científica, académica e institucional. El Libro Verde (1993) y el Libro Blanco (1994) de la comisión Europea se encargan de caracterizar la exclusión social, no obstante el término convive en el debate social Europeo con el de pobreza.

Cuando decimos que el término exclusión social supera al de pobreza, es en el sentido de que no se define en términos puramente económicos sino de un tipo más amplio de participación en la sociedad. La exclusión social es el proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (European Foundation, 1995, p.4).

Aunque no existe un acuerdo entre los autores, las causas de la exclusión social son multidimensionales que se enmarcan en un proceso de pérdida de integración o participación del individuo en la sociedad, en uno o varios de estos ámbitos:

- Económico (en la producción o en el consumo)
- Político-legal (participación política, sistema administrativo, protección social, etc.)
- Social-relacional (ausencia de redes o problemática dentro de las redes sociales o familiares)

Por esto, la exclusión social no se puede explicar en función de una sola causa sino todo lo contrario, se trata de un cúmulo de circunstancias interrelacionadas entre sí. Es un conjunto de causas que se relacionan con procesos sociales que conducen a ciertos sujetos y grupos a la vulnerabilidad.

Al hablar de la exclusión social siempre aparece el término vulnerabilidad. Este se refiere a situaciones de riesgo, es una zona intermedia entre la integración y la exclusión social. Una persona vulnerable es aquella cuyo entorno personal, familiar-relacional, socio-económico o político-administrativo padece alguna debilidad y, en consecuencia, se encuentra en una situación de riesgo que podría desencadenar un proceso de exclusión social. El nivel de riesgo será mayor o menor dependiendo del grado de deterioro del entorno (Medina, 2011).

La exclusión social plantea cuestiones referidas a la distancia que hay entre los que participan en la dinámica de una sociedad y los que son rechazados hacia sus márgenes. Es decir los que consumen, funcionan, participan y los que quedan aparcados, cada vez más alejados y por más tiempo.

Las dificultades de adaptación a los cambios en la realidad social actual, producen situaciones de exclusión social. Esta es un fenómeno social. La sociedad que tenemos produce exclusión y no podemos justificar este fenómeno con la crisis; porque no todos los procesos de crisis crean exclusión.

La dimensión económica no vale, en este caso, para explicar la exclusión, ya que estudios han demostrado que aun habiendo un período de bonanza económica en el país, el tanto por ciento de las personas que se encuentran excluidas socialmente no disminuye. Por lo tanto podemos decir que la exclusión social es multidimensional (no se explica con una sola causa) y estructural (tiene estabilidad en el tiempo y en los procesos).

A pesar del énfasis puesto en los factores estructurales, no se puede dejar de lado la incidencia de ciertos factores individuales relacionados con la subjetividad y la atribución de sentido a la propia situación de precariedad, vulnerabilidad o exclusión.

Ante situaciones de riesgo, precarización o vulnerabilidad el sujeto actúa según los recursos personales, por lo que no van a existir dos trayectorias de exclusión idénticas. Los factores individuales inciden en la salud de las personas, en sus habilidades cognitivas y en su rendimiento escolar, todo ello, además, está determinado por su posición en el mercado de trabajo. Los factores individuales también aparecen vinculados a conductas antisociales y al ejercicio de la violencia en las relaciones sociales, que pueden conducir al aislamiento social (Hernández Pedreño, 2008).

Por esto, creemos necesaria una actuación desde los centros educativos con carácter preventivo de la exclusión social, potenciando las habilidades de los alumnos y sus fortalezas psicológicas.

2.3. Exclusión educativa.

La exclusión social y la exclusión educativa son fenómenos que están estrechamente vinculados y, en determinadas ocasiones, se ven reforzados mutuamente. La exclusión social es un concepto que trata de explicar teóricamente una serie de fenómenos fundamentalmente sociales y económicos, que se relacionan con la pérdida o la negación de derechos esenciales que definen la ciudadanía social. Listas de factores que provocan exclusión, ámbitos causales, etc., son las propuestas para el análisis de este fenómeno, mencionando su carácter estructural y multidimensional (Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J, 2009).

Pero es necesario dar un paso más y comprender las causas, la génesis y la historia que hay detrás de cada caso, para captar el verdadero significado de la exclusión social.

La educación institucionalizada aparece como un ámbito esencial para su determinación, ya que la falta de ésta, o si ha sido inadecuada, producirá en los sujetos una serie de acontecimientos en su devenir académico, en sus relaciones, en sus apoyos afectivos y sociales, etc., que lo harán vulnerable como analfabeto, como sujeto sin la titulación básica o falta de competencias esenciales para desenvolverse como ciudadano activo en la sociedad.

La formación recibida en el sistema educativo otorga competencias que facilitan la integración socio-laboral pero también, pero también de forma paralela contribuye al desarrollo personal, social y emocional de los individuos. Sin embargo, en este espacio formativo concurren situaciones que actúan como condicionantes o determinantes de los procesos de exclusión escolar o social, o que, en último término, dificultan la integración social. Factores como los bajos niveles formativos, el analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin obtener una titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros, pueden ser considerados como factores de riesgo que incrementan los procesos de vulnerabilidad en el ámbito escolar, social y laboral.

La exclusión social también exige prestar atención a las políticas de educación y formación, máxime si consideramos que el aprendizaje permanente y la formación a lo largo de la vida son trascendentales para una capacitación de las personas que les permita una participación plena en esta sociedad de la información y el conocimiento ya configurada. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 6).

2.3.1. Evolución de la exclusión dentro del sistema educativo.

Los sistemas de escolarización europeos de finales del siglo XIX establecieron la escolarización elemental obligatoria y gratuita. Se gesta la idea de la escuela obligatoria para el pueblo con una estructura claramente bipolar en el que las clases populares estaban destinadas a una escuela elemental de muy baja calidad, masificada, con pretensiones de adoctrinamiento y sin ninguna conexión con la educación secundaria, mientras que las clases dominantes (burguesía liberal en ascenso) se dotaron de una red escolar de élite con la firme pretensión de formar a su prole para que asumieran las responsabilidades sociales y profesionales futuras.

En estas condiciones sociales y prácticas escolares había poco espacio para la *autoexclusión*, porque el sistema excluía directamente a las personas dependiendo de dos factores, de su extracción social y de su género.

Será después de la Segunda Guerra Mundial cuando se ponga en escena un nuevo paradigma de escolarización. Este nuevo paradigma será el de la meritocracia, por el cual el acceso a las diferentes etapas del sistema educativo se debería basar en el potencial del sujeto para aprender. El instrumento que se utiliza en este proceso es un examen selectivo y academicista que, una vez superado, permitía el ingreso en la enseñanza secundaria, todo esto en edades muy tempranas, en torno a los diez u once años. Por otro lado, los que no superaban el examen eran orientados a otra rama de formación profesional.

A mediados de los 60 se impulsó una nueva manera de organizar la escolarización, a través de las políticas educativas comprensivas o escuela integrada. La escuela comprensiva (Sevilla, 2003) parte del presupuesto de eliminar cualquier situación selectiva para el ingreso de secundaria, escolarizando a todo el alumnado de un determinado distrito en la misma escuela, con un currículum común para todos y con la capacidad de adaptarse a las necesidades educativas de los escolares.

Se trata de un diseño de escolarización que busca la concreción del principio de igualdad de oportunidades mediante la igualdad de tratamiento en el proceso para lograr la máxima cualificación de los escolares alargando al máximo su estancia en las aulas.

En estos momentos el fracaso escolar se explica por la falta de motivación del alumno que no ha querido o no ha sabido aprovechar los recursos que el sistema le ha ofrecido (Martínez Domínguez, 2008), apareciendo así una nueva forma de exclusión que tratará de convencer al propio sujeto, por mediación de los profesores, de su propio fracaso, persuadiéndoles de que no poseen las características intelectuales requeridas, o que no demuestran las habilidades y competencias previamente establecidas, estrategia que, por otra parte, exime de toda responsabilidad al sistema educativo de dicho fracaso.

Se aprecia el tránsito de una escuela manifiestamente excluyente a otra que genera autoexclusión.

Hoy en día, la globalización ha puesto en escena un nuevo discurso con el ánimo de ser único con la intención de reducir el mínimo la regulación del Estado en educación. La consecuencia directa de este planteamiento es la paulatina privatización de los servicios públicos a manos de la iniciativa privada, con la entrada en juego de las reglas del mercado.

Un elemento que aparece con contundencia en este escenario es el de la competencia entre centros educativos para alcanzar los mejores resultados académicos por esa es la forma de ganar prestigio social de cara a los padres/clientes. En este escenario, los escolares que no rindan, que no asistan al centro, que presenten problemas, etc., no interesará su permanencia en las aulas por la mala imagen que ofrecen al exterior y serán persuadidos, y en muchas ocasiones obligados, a que abandonen el centro, en una nueva modalidad de rechazo, más patente y contundente, que sintoniza con la naturaleza de exclusión que caracteriza al sistema escolar desde sus orígenes.

2.3.2. Vínculo entre exclusión social y exclusión educativa.

Como ya hemos comentado, la exclusión social y la exclusión educativa son fenómenos que están estrechamente vinculados. La perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el periodo formativo y escolar se visibilizan procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o colectivos sociales atendiendo a un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales. Dicha relevancia también es visible si reflexionamos sobre las competencias y la formación que otorga el sistema educativo y que facilitan una mejor integración en el ámbito profesional, existiendo, por tanto, una vinculación entre el ámbito formativo, económico y laboral, dimensiones consideradas fundamentales para la integración social de las personas.

Así, desde el contexto escolar se combinan, agudizan y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social.

Tanto desde el sistema educativo como social, existe una construcción y reconocimiento de situaciones, contextos, factores y dinámicas que potencian los procesos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión escolar. Al tratarse de una construcción social y cultural (Escudero, 2002, p.139) sobre una determinada realidad nos posibilita pensar en la existencia de otras medidas alternativas (Martínez Domínguez, 2004, 2005, 2008; Martos, 2008) ó buenas prácticas docentes u otro tipo de respuestas a situaciones concretas desde las políticas educativas ó que reduzcan o contrarresten esas situaciones de riesgo durante el periodo de escolaridad y que puedan paliar esa situación de exclusión escolar del alumnado (Escudero y Bolívar, 2008).

La realidad más conocida y patente de la exclusión educativa se manifiesta en la actualidad mediante el òfracaso escolarö. El informe de la OCDE (1998) sobre fracaso escolar apunta hacia tres manifestaciones del fenómeno. Por un lado alude al alumnado con bajo rendimiento académico. Por otro, abarca al alumnado que abandona o termina la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. Finalmente, propone las consecuencias sociales y laborales de este alumnado con escasa preparación.

Se puede percibir como el fracaso escolar, entendido como exclusión educativa, se construye durante un proceso con diferentes momentos ó durante la educación, al final de la misma o posteriormente ó que también tienen implicaciones distintas.

Como podemos observar, el problema del fracaso escolar se focaliza sólo en el alumnado olvidando la responsabilidad o participación de otras instituciones o agentes tales como la familia, el sistema educativo, la propia escuela o las condiciones sociales e incluso también las políticas.

Se entiende entonces por excluido educativo a quien abandona el sistema sin el título del grado obligatorio, ni las competencias que se le suponen. Con sólo el mencionado título se colocan los jóvenes en posición laboral vulnerable. Pero no todo excluido educativo proviene de, o se convierte en, un excluido social (Díaz-Aguado, M. J, 2004).

En entornos familiares de exclusión social, los niños disponen de poco apoyo para el éxito escolar fuera de las aulas, son académicamente vulnerables. La desafiliación social favorece la desafiliación escolar; la exclusión educativa de los padres también se reproduce en los hijos y, a su vez, el fracaso escolar hace más difícil la inserción social a través de un trabajo estable. Podemos ver como la periferia social empuja hacia la periferia escolar y viceversa.

2.4. Prevención de la exclusión educativa desde los centros.

Ahora bien, ¿cómo prevenir desde los centros educativos? En este apartado nos vamos a centrar en los factores protectores que poseen los alumnos, así como en las distintas medidas que adoptan los centros, como los planes de convivencia.

2.3.1. Factores protectores del fracaso escolar.

- *Aspectos actitudinales.* Entre estos destaca la autoestima y valoración positiva del alumnado, amplias dosis de autonomía, capacidad de autocontrol, desarrollo de unas expectativas positivas hacia el centro, etc.

- *Aspectos cognitivos.* Se incluyen aquí la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas.

- *Aspectos afectivos.* El alumnado que manifiesta una estabilidad emocional destacada, una capacidad de empatía y una buenas interacciones con los otros será más capaz de afrontar con éxito su proceso educativo.

- *Aspectos vinculados a la familia y al entorno social.* El papel que juega la familia en el éxito escolar de sus hijos, se expresa entre otras formas, a través del apoyo escolar que le prestan, de las expectativas académicas que desarrollan hacia ellos y de los contactos que mantienen con el centro. Por su parte, este éxito educativo también está condicionado por la cantidad y calidad de recursos existentes en el entorno y por las relaciones que mantengan los jóvenes con personas significativas del mismo.

Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos.

Teniendo en cuenta estos factores que son protectores del fracaso o abandono escolar, es necesario que desde los centros educativos refuercen dichos factores psicológicos para la prevención de la exclusión educativa, y por tanto, una posible situación de exclusión social.

2.3.2. Planes de convivencia.

El plan de convivencia de un centro es el documento que recoge las medidas necesarias que articula el propio centro para el fortalecimiento de la convivencia en el mismo, de forma que se mejore el clima que debe haber en las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y se fomente la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura, 2007).

El Plan de Convivencia de centro debe favorecer, si es necesario, cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje, en las pautas de actuación del profesorado, en la formación del mismo y del alumnado, en las relaciones con la familia y la comunidad, es decir, en el contexto general de los centros escolares, orientados a la adquisición y ejercicio de los valores propios de una sociedad democrática. Este no debe ser entendido como una tarea meramente burocrática, sino que debe aprovecharse para conseguir uno de los objetivos más importantes que tiene el sistema educativo, enseñar a convivir y a ser persona, desarrollando una competencia tan básica del individuo como es la social y ciudadana.

Con respecto al alumnado el Plan debe contener actividades que trabajen habilidades sociales para la educación emocional, para la resolución de conflictos, para el razonamiento moral y el trabajo en equipo, en las tutorías grupales y en las diferentes materias del currículo.

Los planes de convivencia, por tanto, tienen un carácter tanto preventivo como formativo. El Plan debe pretender crear en el centro una convivencia basada en el respeto, en el diálogo y la colaboración, haciéndolo compatible con el cumplimiento de las normas y la aplicación de medidas correctoras (derechos y deberes).

Como hemos visto, tanto los factores protectores que posee el alumnado para la prevención del fracaso escolar, como el plan de convivencia de los centros - fuente muy importante de actividades contra la exclusión y la discriminación - tienen una base que se fundamentan en las fortalezas psicológicas del alumnado.

Por esto creemos que es de especial importancia que se analicen las fortalezas psicológicas de los alumnos para poder llevar a cabo desde los centros de Educación Secundaria, así como desde edades más tempranas, actividades que refuercen dichas fortalezas y que, al mismo tiempo, se puedan prevenir posibles situaciones de exclusión, tanto social como educativa.

3. PROBLEMAS A INVESTIGAR.

Los interrogantes planteados para el desarrollo de esta investigación fueron:

- ¿Se puede prevenir la exclusión educativa con otras técnicas de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Influye de algún modo la felicidad de los niños en su rendimiento académico?
- ¿Que fortalezas psicológicas están más desarrolladas en los adolescentes?
- ¿Qué podemos hacer como futuros profesores, en cuestiones de atención a la diversidad?

4. CONTEXTUALIZACIÓN.

Para comenzar con la investigación hemos querido conocer como está el estado de la cuestión. Y hemos podido comprobar que hay pocos trabajos en nuestro país en los que se hayan llevado a cabo el estudio de las fortalezas en adolescentes y analizar si estas influyen de algún modo en su rendimiento académico o en materia de exclusión educativa y/o social.

Uno de los trabajos más importantes sobre psicología positiva en las aulas es el Programa de "Aulas Felices". Este es un programa educativo basado en psicología positiva y dirigido a alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria. Pretende aportar recursos para trabajar en las áreas y también en tutoría, potenciando las competencias básicas más transversales, así como la acción tutorial y la educación en valores.

A continuación un esquema de la estructura general del programa:

Objetivos	Componentes del programa	Elementos del currículo educativo en el que se integra	Niveles de intervención	Alumnado al que se dirige
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado. - Promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. La atención plena. 2. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004): - Propuestas globales. - Propuestas específicas. - Planes personalizados. - Trabajo conjunto entre familias y centros educativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia básicas: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana, y aprender a aprender. - Acción tutorial. - Educación en valores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las aulas. - Los Equipos de Ciclo o Departamentos. - El Centro Educativo. - La Comunidad Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Programa ñAulas Felicesö, psicología positiva aplicada a la educación (2010, pp. 46).

Debido a que no existen muchos estudios sobre este tema, los objetivos propuestos para esta investigación van en dirección al conocimiento de las fortalezas psicológicas de los alumnos de Secundaria. De esta forma los docentes podrán conocer mejor a sus alumnos y podrán potenciar su desarrollo tanto personal como social.

5. OBJETIVOS.

Teniendo en cuenta el marco teórico planteado, queremos alcanzar los siguientes objetivos:

1. Analizar los afectos positivos y negativos de los adolescentes.
2. Estudiar el nivel de optimismo de los adolescentes.
3. Analizar las fortalezas psicológicas como características individuales de los alumnos de Educación Secundaria.
4. Analizar las diferencias significativas por sexo y por curso en afectos, optimismo y fortalezas psicológicas en los adolescentes.

6. METODOLOGÍA.

Para llevar a cabo la investigación se ha realizado un análisis descriptivo de los afectos positivos y negativos, el optimismo y las fortalezas psicológicas de los adolescentes en el contexto escolar, así como una comparación de medias por sexo y por curso. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con el programa SPSS-PC versión 15.

7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

a) Escala de afecto positivo y negativo, PANASN. (ver ANEXO I)

El PANAS a pesar de ser un instrumento de gran interés y de enorme aceptación internacional, es una prueba diseñada para ser aplicada a personas adultas, lo que sugiere que no es adecuada para niños y adolescentes. Esto hizo necesario la adaptación y validación de una escala similar a la PANAS pero diseñada para ser aplicada a niños y adolescentes. El primer cuestionario diseñado de forma específica con esta finalidad fue el PANASN para niños y adolescentes, adaptado y validado por

Sandín (1997) a partir de la versión para adultos de Watson (1988). El PANASN es similar en su estructura y contenido al PANAS, ya que incluye los mismos ítems (20 elementos descriptores de sentimientos y emociones; 10 sobre afectividad positiva y 10 sobre afectividad negativa) que este último. No obstante, la redacción de los elementos del PANASN se llevó a cabo de forma que, sin perder el significado original, pudieran ser comprendidos por los niños y adolescentes. El PANASN se caracteriza por una alta congruencia interna, con alphas de .86 a .90 para el afecto positivo y de .84 a .87 para el afecto negativo. La correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) se encuentra en rangos de -.12 a -.23 y los coeficiente test-retest son suficientemente altos (.71 y .68 para el afecto positivo y negativo respectivamente) (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

b) Cuestionario breve de 24 Fortalezas de Peterson y Seligman (2003). (ver ANEXO II)

El cuestionario sobre Fortalezas Personales ha sido diseñado por Peterson y Seligman (2003) en colaboración con Dahlsgaard y Park. Se basa en el cuestionario para adultos diseñado por los mismos autores. La versión final del VIA-Y contiene 198 ítems con un formato de respuesta de escala Likert de 5 puntos (de 5 = muy de acuerdo a 1 = muy en desacuerdo). El objetivo es evaluar las 24 fortalezas humanas descritas por Peterson y Seligman en adolescentes y jóvenes entre 10 y 17 años a través de un autoinforme. Cada una de las fortalezas se evalúa con entre 7 y 9 ítems. Las subescalas incluyen ítems con puntuación inversa. En el presente trabajo se ha utilizado versión reducida del Cuestionario VIA-Y disponible en la página web <http://spanish.authentic happiness.org>, por lo tanto accesible para su utilización.

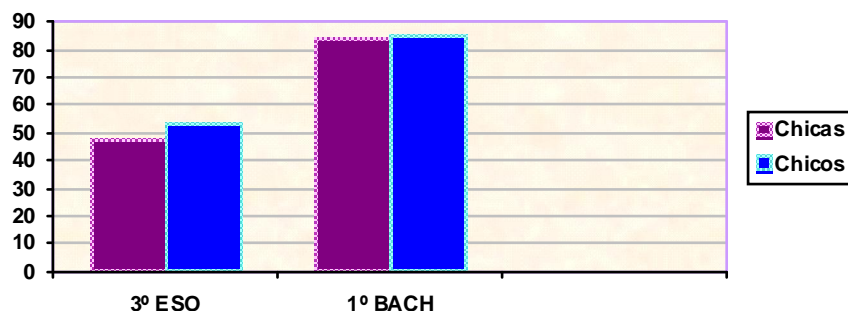
c) Test de orientación vital-revisado (LOT-R) de Scheier, Carver y Bridges (1994). Adaptación española de Ferrando, Chico y Tous (2002). (ver ANEXO III)

En este trabajo se ha utilizado el Test de Orientación Vital revisado para medir el optimismo disposicional o predisposición generalizada hacia las expectativas de resultados positivos. Es un autoinforme que evalúa las expectativas generalizadas hacia resultados positivos o negativos sobre el futuro.

El test está formado por diez ítems (tres miden optimismo, tres pesimismo y el resto son distractores) con escala Likert de respuesta de cinco puntos (1 = Muy en desacuerdo hasta 5 = Muy de acuerdo). Para la obtención de la puntuación en Optimismo se calcula la media de los tres ítems e igual procedimiento para la puntuación en Pesimismo. Se pregunta a los sujetos que indiquen el grado de acuerdo o desacuerdo con afirmaciones como *En tiempos difíciles, generalmente espero lo mejor* usando una escala de 5 puntos, donde 0 (muy en desacuerdo) y 4 (muy de acuerdo). Al inicio de la prueba se dan unas breves instrucciones, en las que se le explica a los alumnos que los distintos ítems que se ven reflejados en el test, hacen referencia a frases de cómo la gente considera su vida en general. Se les especifica que no hay ni respuestas malas ni buenas además se hace hincapié en la importancia de que de su opinión sin pensar en los demás o en la sociedad. El LOT-R se caracteriza por tener un alpha de Cronbach de .95.

8. SUJETOS.

La muestra estuvo compuesta por 269 alumnos, 100 de 3º de la ESO de los cuales 47 son chicas y 53 son chicos; y 169 alumnos cursan 1º de bachillerato 84 chicas y tantos 85 chicos. Las edades de los alumnos se encuentran comprendidas entre los 13 y los 18 años.



Estos alumnos se encuentran matriculados en dos institutos públicos de Almería capital, uno situado en la periferia de la ciudad (IES el Argar), donde las características socioeconómicas de las familias tienen un rango medio-bajo, y otro situado más próximo al centro (IES Nicolás Salmerón y Alonso), donde las características socioeconómicas son más elevadas, situándose en un rango medio-alto.

9. DESARROLLO.

El procedimiento seguido para la elaboración de esta investigación se resume en los siguientes pasos:

- Aplicación de pruebas y recogida de datos de los cursos señalados.
- Sistematización de los datos obtenidos y procesamiento informático de los mismos.
- Análisis estadísticos de los datos.
- Intervención y puesta en marcha de las actividades de desarrollo de fortalezas psicológicas.
- Aplicación de un examen después de la intervención y corrección del mismo.
- Preparación del informe final y comunicación de resultados.

10. RESULTADOS.

a) Análisis de afectos positivos, negativos y optimismo.

Los estadísticos descriptivos obtenidos para cada uno de los cuestionarios (PANASN y LOT-R) pueden observarse en la tabla 2.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
afectopos	269	11,00	30,00	25,2528	3,30694
afectoneg	269	10,00	28,00	17,6952	3,78775
optimismototal	269	,00	24,00	15,0409	4,42371
N válido (según lista)	269				

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para el total de la muestra en el PANAS (afectos positivos y afectos negativos) y el LOT-R

Estos datos muestran que la mayoría de la muestra está por encima de la media, excepto en la escala del PANAS de afectos negativos que está por debajo. En el PANAS el rango de puntuaciones es de 1 a 3 con lo cual, si el cuestionario se divide en dos escalas (20 ítems de afecto positivo y 20 de afecto negativo) la media para cada una de las escalas es de 20. Respecto al cuestionario de optimismo LOT-R el rango de las

puntuaciones es de 0 a 4 si tenemos seis ítems que miden optimismo (a tres de ellos se le ha dado la puntuación inversa) la media es 15, lo que nos lleva a decir que la mayoría de los participantes está por encima de la media.

Si observamos las medias por sexo en los afectos, podemos ver que las mujeres, tanto en afectos positivos como en negativos, están por encima de la media respecto a los hombres, mientras que en el optimismo las mujeres se encuentran por debajo de la media (ver tabla 3).

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
afectopos	Hombre	138	25,1594	3,51897	,29955
	Mujer	131	25,3511	3,07827	,26895
afectoneg	Hombre	138	17,0652	3,73620	,31805
	Mujer	131	18,3588	3,74180	,32692
optimismototal	Hombre	138	15,3913	4,41701	,37600
	Mujer	131	14,6718	4,41752	,38596

Tabla 3. Estadísticos de grupo (por sexo) del cuestionario PANASN

Para saber si estas puntuaciones son significativas realizamos la prueba T de Student para muestras independientes, tomando como referencia el sexo de los participantes, cuyos resultados pueden verse en la tabla 4.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
afectopos	Se han asumido varianzas iguales	1,568	,212	-,475	267	,635	-,19172	,40398	-,98711	,60366
	No se han asumido varianzas iguales			-,476	265,252	,634	-,19172	,40258	-,98437	,60093
afectoneg	Se han asumido varianzas iguales	,175	,676	-2,836	267	,005	-1,29356	,45609	-2,19155	-,39558
	No se han asumido varianzas iguales			-2,836	266,231	,005	-1,29356	,45611	-2,19159	-,39553
optimismototal	Se han asumido varianzas iguales	,204	,652	1,335	267	,183	,71955	,53883	-,34135	1,78045
	No se han asumido varianzas iguales			1,335	266,270	,183	,71955	,53883	-,34137	1,78047

Tabla 4. Prueba T para muestras independientes LOT-R-PANASN

Primero realizamos el test de de Levene para contrastar la hipótesis nula de varianzas iguales; cuando el p-valor sea $<0,05$ rechazaremos dicha hipótesis nula y aceptamos que las varianzas son distintas. En caso contrario, no rechazaremos dicha hipótesis nula y aceptamos que las varianzas son iguales.

Para contrastar ahora la hipótesis nula de que las medias son iguales frente a la alternativa de que son distintas, miraremos la prueba T para igualdad de medias y volvemos a comprobar que el p-valor $<0,05$, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar por tanto que las medias son diferentes. En caso contrario, p-valor $>0,05$ nos lleva a no rechazar la hipótesis nula y aceptar por tanto que las medias son iguales.

En nuestro caso, como p-valor es $<0,05$, existen evidencias estadísticas significativas suficientes para afirmar que hay diferencia de medias entre niños y niñas en la variable de afectos negativos analizadas a un 95% de confianza.

Si observamos las medias por curso en los afectos, podemos ver que los alumnos de 3^o de la ESO tanto en afectos positivos y negativos como en optimismo se encuentran por encima de la media respecto a los alumnos de Bachillerato (ver tabla 5).

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
afectopos	3 ^o ESO	101	25.3069	3.24882	.32327
	1 ^o Bachillerato	168	25.2202	3.35062	.25851
afectoneg	3 ^o ESO	101	17.7129	3.85315	.38340
	1 ^o Bachillerato	168	17.6845	3.75944	.29005
optimismototal	3 ^o ESO	101	15.4455	3.89224	.38729
	1 ^o Bachillerato	168	14.7976	4.70897	.36330

Tabla 5. Descriptivos cuestionarios LOT y PANAS por curso

Para saber si estas puntuaciones son significativas realizamos la prueba T de Student para muestras independientes, tomando como referencia el curso de los participantes, los resultados indican que no existen diferencias significativas.

b) Análisis de las fortalezas psicológicas.

Se midieron por cada uno de los participantes las seis virtudes incluidas en el *ōCuestionario breve de 24 Fortalezasō*. Los estadísticos descriptivos obtenidos para cada una de las virtudes quedan recogidos en la siguiente tabla (ver tabla 6).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trascendencia	269	8.00	30.00	22.5204	3.52557
Templanza	269	7.00	24.00	17.1190	3.31448
Justicia	269	3.00	18.00	13.2379	3.48171
Humanidad	269	6.00	18.00	14.6914	2.39666
Coraje	269	8.00	24.00	17.5428	3.39488
Sabiduría	269	9.00	30.00	22.3123	4.34594
N válido (según lista)	269				

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del Cuestionario breve de 24 fortalezas.

Estos datos muestran que las virtudes con una media más alta son, para esta muestra de alumnos de Educación Secundaria, la trascendencia y la sabiduría. Siendo la justicia la virtud más baja de todas. Teniendo en cuenta el rango de puntuaciones todas las virtudes se encuentran por encima de la media.

Si observamos las medias por sexo, podemos ver que las mujeres están por encima de la media respecto a los hombres en todas las virtudes (ver tabla 7).

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Sabiduría	Hombre	138	21.5725	4.75822	.40505
	Mujer	131	23.0916	3.72610	.32555
Coraje	Hombre	138	17.2826	3.74748	.31901
	Mujer	131	17.8168	2.96856	.25936
Humanidad	Hombre	138	14.2029	2.66132	.22655
	Mujer	131	15.2061	1.96397	.17159
Justicia	Hombre	138	12.9710	3.97977	.33878
	Mujer	131	13.5191	2.85375	.24933
Templanza	Hombre	138	16.8986	3.47733	.29601
	Mujer	131	17.3511	3.13031	.27350
Trascendencia	Hombre	138	22.1304	3.83192	.32619
	Mujer	131	22.9313	3.13342	.27377

Tabla 7. Estadísticos descriptivos del Cuestionario breve de 24 Fortalezas por sexo

Para saber si estas puntuaciones son significativas realizamos la prueba T de Student para muestras independientes, tomando como referencia el sexo de los participantes, cuyos resultados pueden verse en la tabla 8.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias		Error típ. de la diferencia		95% Inter de confianza para la diferencia
					Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Sabiduría	Se han asumido varianzas iguales	10.030	.002	.004	-1.51914	.52292	-	2.54872	-48956
	No se han asumido varianzas iguales			.004	-1.51914	.51966	-	2.54246	-49582
Humanidad	Se han asumido varianzas iguales	10.834	.001	.001	-1.00321	.28639	-	1.56708	-43933
	No se han asumido varianzas iguales			.000	-1.00321	.28420	-	1.56291	-44350

Tabla 8. Prueba T para muestras independientes Cuestionario Fortalezas.

Teniendo en cuenta el sexo observamos que la virtud de sabiduría ($p = .004$) y humanidad ($p = .001$) son significativas.

Si observamos las medias por curso, podemos ver que los alumnos de 1º de bachillerato están por encima de la media respecto a los alumnos de 3º de la ESO en todas las virtudes (ver tabla 9).

	Curso	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Sabiduría	3º ESO	101	21,6832	4,32881	,43073
	1º Bachillerato	168	22,6905	4,32505	,33368
Coraje	3º ESO	101	17,2970	3,57644	,35587
	1º Bachillerato	168	17,6905	3,28297	,25329
Humanidad	3º ESO	101	14,6535	2,31273	,23013
	1º Bachillerato	168	14,7143	2,45228	,18920
Justicia	3º ESO	101	13,0891	3,50171	,34843
	1º Bachillerato	168	13,3274	3,47704	,26826
Templanza	3º ESO	101	16,6040	3,49308	,34757
	1º Bachillerato	168	17,4286	3,17281	,24479
Trascendencia	3º ESO	101	22,4059	3,47038	,34532
	1º Bachillerato	168	22,5893	3,56686	,27519

Tabla 9. Estadísticos descriptivos del Cuestionario breve de 24 Fortalezas por curso.

Teniendo en cuenta el curso observamos que la virtud de Templanza ($p = .048$) es significativa (ver tabla 10).

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias								
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Difer. de medias	Error típ. diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia			
	Inferior	Superior	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inferior		
Templanza	Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales	1,497	,222	-1,987	267	,048	-,82461	,41505	-	1,64180	-,00742
				-1,940	195,066	,054	-,82461	,42512	-	1,66304	,01381

Tabla 10. Prueba T para muestras independientes Cuestionario Fortalezas.

10.1. Discusión.

Como se puede observar en los resultados que se han obtenido, los alumnos, a rasgos generales, en cuanto al test breve de 24 Fortalezas, en todos los estudios que se han realizado, ya sea bien por curso o por sexo, nos llevan a la conclusión de que destacan por encima de la media las virtudes de sabiduría y trascendencia, lo que quiere decir que los alumnos se consideran mucho más sabios y trascendentes; sin embargo, nos encontramos con que la puntuación más baja para las seis virtudes se ha obtenido en la de justicia.

Si tenemos en cuenta el sexo y el curso, observamos que las mujeres tienen una media más alta en todas las virtudes con respecto a los hombres, y que existen diferencias significativas en cuanto a las virtudes de sabiduría y humanidad. Si nos fijamos en las medias por curso, nos encontramos con que los alumnos de bachillerato están por encima con respecto a los alumnos de la ESO en todas las virtudes y se encuentran diferencias significativas en la virtud de templanza.

En cuanto al estudio de los afectos positivos, negativos y del optimismo (PANASN y LOT-R) podemos destacar que los afectos negativos se encuentran, en general, por debajo de la media; en cuanto, al optimismo observamos que la mayoría de los participantes están por encima de la media.

Si tenemos en cuenta los factores de sexo y curso podemos destacar que las mujeres tanto en afectos positivos como negativos se encuentran por encima de la media con respecto a los hombres, en el caso de los afectos negativos encontramos diferencias significativas. Sin embargo, cuando hablamos de optimismo observamos que estas se encuentran por debajo de la media. Ahora bien, si nos fijamos en los resultados por curso encontramos que los alumnos de la ESO se encuentran por encima de la media con respecto a los de bachillerato tanto en afectos positivos y negativos como en optimismo.

11. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Después de analizar las fortalezas, el optimismo y los afectos y para terminar con la investigación hemos llevado a cabo una intervención en dos grupos de 3º de la ESO con el objetivo de estudiar si existe relación entre la forma de gestionar las virtudes a través de las técnicas de enseñanza-aprendizaje que utiliza el docente con el rendimiento de los alumnos. *Esta intervención ha consistido en la aplicación de varias actividades dentro de la asignatura de Ciencias Sociales/Geografía y pertenecientes a la unidad didáctica de: "El poblamiento/Las ciudades".* Las actividades se han llevado a cabo en dos grupos de 3º de ESO del IES Nicolás Salmerón y Alonso.

El procedimiento seguido ha sido el siguiente: en uno de los grupos (grupo 1, control) se ha desarrollado una unidad didáctica convencional (ver ANEXO IV), es decir, las clases se han llevado a cabo de una forma magistral y las actividades planteadas son las citadas en la unidad didáctica de este grupo; en el otro grupo (grupo 2, experimental) se ha llevado a cabo una unidad didáctica llamada: "La ciudad, diseñamos una ciudad" (ver ANEXO IV), en la cual, las actividades que se han llevado a cabo y la forma de enseñanza se han basado en las fortalezas de la psicología positiva, para fortalecer las mismas y para fomentar la inclusión educativa de los alumnos.

Los resultados que han obtenido los alumnos (ver tabla 11 y 12) han sido en los dos grupos positivos y ha aumentado el rendimiento con respecto a unidades anteriores.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
notaspos	24	1	10	7.33	2.531
notposant	24	1	10	5.96	2.440
Valid N (listwise)	24				

Tabla 11. Estadísticos descriptivos del grupo 2, experimental

En la tabla 11 podemos observar como los alumnos del grupo 2 (grupo experimental) han aumentado su media en 1.37 puntos, llegando a aproximarse al grupo 1, el cual ha tenido durante todo el curso mayores notas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
notascon	24	1	10	7,75	2,251
notconant	24	1	10	6,17	2,808
Valid N (listwise)	24				

Tabla 12. Estadísticos descriptivos del grupo 1, control

Esta propuesta de intervención ha resultado ser de gran interés tanto para el profesorado como para el alumnado del centro en el que se han desarrollado las actividades. Durante la intervención se ha podido observar como trabajando las 6 virtudes en las que se basa la psicología positiva los alumnos han tenido una mayor motivación a la hora de llevar a cabo las actividades y se ha aumentado su rendimiento en el aula.

Las actividades han llevado más tiempo del esperado, y debido a los aspectos más curriculares de la educación, nos encontramos con que no sería posible aplicar actividades de este tipo durante todo el curso, por lo que creemos conveniente que se trabajara con estas fortalezas de manera transversal. Se trata de trabajar teniendo en cuenta las fortalezas de nuestros alumnos y que este sea un objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes y así actuar de manera preventiva contra la exclusión educativa.

12. CONCLUSIONES.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y antes de comenzar señalando los aspectos necesarios para conseguir en el alumnado adolescente un mayor estado de positivismo y felicidad, así como prepararlo para un futuro cercano, debemos tener en cuenta que, por lo general, padres y profesores (y por extensión la sociedad) prestan una especial atención a los comportamientos inadecuados o problemáticos de sus hijos y alumnos. Las sesiones de evaluación en las que participan los niños suelen dirigirse a encontrar problemas/patologías con el fin de subsanarlos lo antes posible. Pero el hecho de que no exista un malestar, o un problema, no indica que el niño se sienta a gusto, feliz, satisfecho consigo mismo y con lo que le rodea. Más allá de la ausencia de malestar, es imprescindible prestar más atención a otras medidas que nos permitan conocer el grado de bienestar de la persona. Las diferentes políticas sociales son cada vez más conscientes de esta necesidad y ponen en marcha estudios que recogen datos sobre la satisfacción o la felicidad de los más jóvenes, con el fin de averiguar no sólo la cantidad de felicidad que experimentan, sino qué factores están asociados a ese bienestar.

Ahora bien, no tiene sentido que la satisfacción de los jóvenes se convierta en un objetivo a perseguir si está no va unida a conceptos tan importantes como la educación en valores y la educación para una ciudadanía responsable. Para esto debemos relacionar y tener en cuenta las herramientas que un profesor necesita para llevar a cabo una serie de factores ordenados y clarificadores, es decir los objetivos que deben de conseguir los alumnos. Nos referimos a las ocho competencias básicas que deben de adquirir todos los alumnos, recogidas en el RD 1631/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria:

- competencia en comunicación lingüística;
- competencia matemática;
- competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
- tratamiento de la información y competencia digital;
- competencia social y ciudadana;
- competencia cultural y artística;
- competencia para aprender a aprender y
- autonomía e iniciativa personal.

Los alumnos deben de conseguir este conjunto de competencias y para hacerlo de forma positiva deben de tener una buena percepción sobre si mismos, y con ello una buena disposición y seguridad de que pueden afrontar todas las competencias que se le presentan.

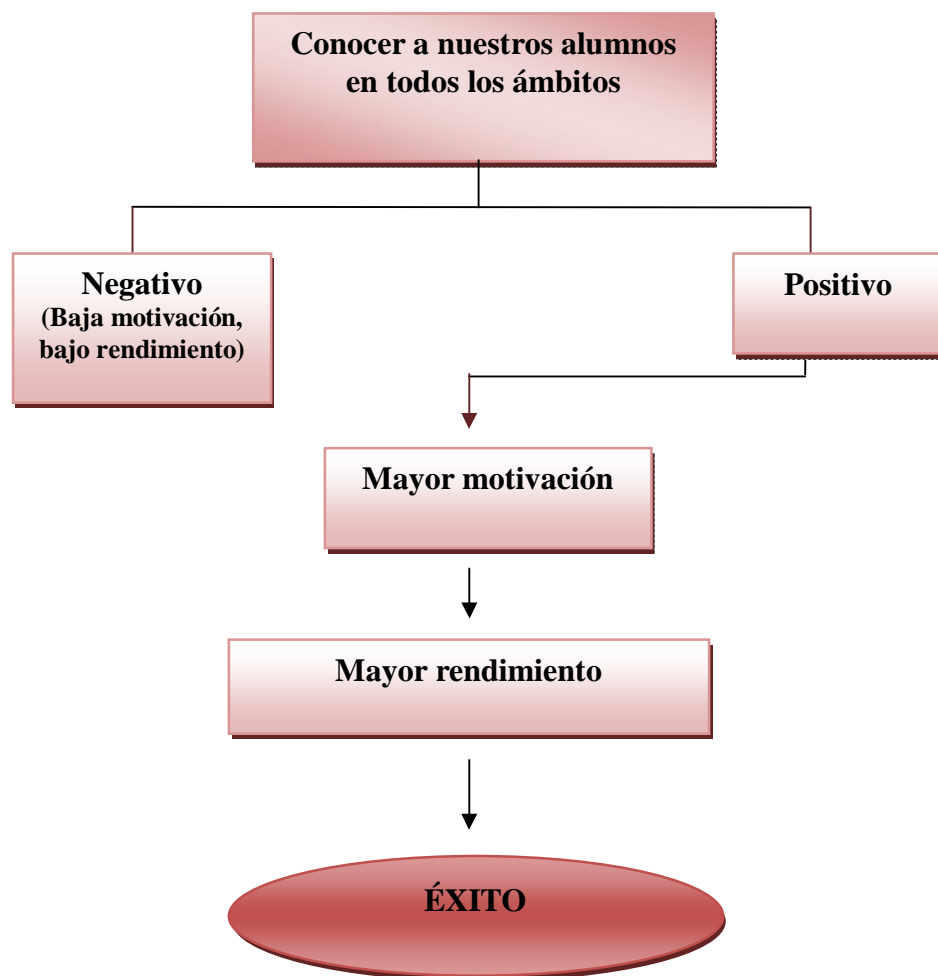
Centrándonos aún más en las dos últimas competencias, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal, el alumno debe de estar preparado a nivel psíquico. Un adolescente pasa por momentos de incertidumbre y de cambios a nivel psíquico que afectan decisivamente no solo en el día a día del instituto sino también de su futuro próximo, por ello es importante que tengan una buena base y se sientan dispuestos a afrontar los retos que se les presentan en la etapa educativa.

Por esto es importante el papel que ejerce el docente en las clases, si nos centramos en documentos de estudio en educación podemos observar como hay una serie de factores que relaciona la actitud que debe de tener el docente con conseguir un alto nivel de optimismo y por lo tanto llegar a la felicidad del alumno.

Los docentes debemos de conocer aún más a nuestros alumnos no solo en el ámbito educativo sino fuera de él, *¿por qué?*, porque con ello podremos saber cómo se encuentran nuestros alumnos si su percepción tanto de sí mismo como del entorno es negativo o positivo y saber a qué se debe, y así influir en ellos positivamente para hacerlos cambiar (en el caso de ser negativo o mantener en el caso de ser positivo) su percepción de la vida escolar, social y familiar; con ello conseguiremos una mayor

felicidad que llevará consigo una mayor motivación y por lo tanto un mayor rendimiento, consiguiendo al final de todo el proceso el éxito del alumnado.

Creemos que es una correcta postura que debe tomar el docente y que se lleve al punto, de que se debe tener en cuenta la psicología positiva del alumno desde el inicio de su escolarización hasta la finalización de la misma. A continuación exponemos un esquema de nuestras ideas acerca de esta nueva rama de la psicología positiva en educación.



Teniendo en cuenta todo lo anterior y siguiendo los principios de la psicología positiva, nos encontramos que el desarrollo de una serie de fortalezas, desde las edades más tempranas, conlleva la prevención de posibles trastornos emocionales, así como apoyar el crecimiento de personas con una visión positiva de la vida, promoviendo su satisfacción vital y las virtudes necesarias para ser una persona integrada dentro de una sociedad compuesta por instituciones positivas, previniendo de esta forma una posible exclusión educativa así como factores que pueden influir en la exclusión social.

No se puede negar que es un trabajo que puede durar toda una vida, con lo que no hay que esperar, y comenzar desde la infancia, cuando la vida se ve de una manera sencilla y acorde con lo que proponemos.

12. BIBLIOGRAFÍA.

- Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S. y Salvador M. M. (2010). *Programa òAulas Felices*, psicología positiva aplicada a la educación, equipo SATI, Zaragoza, 2010.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2000). *Comunicación de la Comisión. Construir una Europa que fomente la integración*. COM (2000) 79 final.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Vol. 2: *Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero Muñoz, J. M. y Bolívar Botía, A. (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de la exclusión educativa. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 283-318). Madrid: Wolters Kluwer España.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (1995), *Public Welfare Services and Social Exclusion: The Development of Consumer Oriented Initiatives*. European Union, Dublín.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16 (1), pp. 47-70.
- Hernández Pedreño, M. (2008) *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Edit.um
- Instituto de Educación Secundaria òEl Argarö (2010/2011), *Plan de Convivencia*. Curso: 2010/2011.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 12-49.
- Martínez Domínguez, B. (2004). Senderos que bordean la exclusión educativa en la ESO. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Martínez Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Vol.9, nº 1.
- Martínez Domínguez, B. (2008). Puentes entre el fracaso escolar y un nuevo escenario sociolaboral. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 382, 67-69.
- Martínez-González, R. A. y Álvarez-Blanco, L. (2006). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martos, J. M. (2008). Medidas organizativas y pedagógicas para luchar contra el estigma de alumnos de los PGS. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 304-308). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Medina, E. M. (2011). *Servicios Sociales Especializados*. Asignatura de diplomatura de trabajo social, Universidad de Murcia, 2010/2011.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- Junta de Extremadura (2007). *Plan regional de la convivencia escolar en Extremadura*. Extremadura: Junta de Extremadura, Consejería de Educación.
- Pérez de Armiño, K. y Eizaguirre, M. (2005/2006) *Exclusión social*. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96> el día 12/04/2012.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbok and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Scheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La autentica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57
- Vopel, K. (2006). *Psicología Positiva en Primaria*. Madrid: Editorial CCS.
- Watson, D., Clark, L.A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO PANASN

Instrucciones: A continuación se indican algunas frases que los chicos y chicas utilizan para describirse a sí mismos. Lee detenidamente cada frase y marca cada una de ellas con una «X» en el espacio correspondiente a una de las tres alternativas.

(Nunca, A veces o Muchas veces). No existen contestaciones buenas ni malas. Recuerda que tienes que señalar la alternativa que mejor se ajuste a tu forma de ser.

- NUNCA: si nunca o casi nunca sientes o te comportas de la manera que dice la frase
- A VECES: si en algunas ocasiones sientes o te comportas como indica la frase
- MUCHAS VECES: si la mayor parte del tiempo sientes o te comportas como dice la frase.

	NUNCA	A VECES	MUCHAS VECES
1. Me intereso por la gente o las cosas			
2. Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés			
3. Soy una persona animada, suelo emocionarme			
4. Me siento disgustado/a o molesto/a			
5. Siento que tengo vitalidad o energía			
6. Me siento culpable			
7. Soy un/a chico/a asustadizo/a			
8. Estoy enfadado/a o furioso/a			
9. Me entusiasmo (por cosas, personas, etc.)			
10. Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a			
11. Tengo mal humor (me altero o irrito)			
12. Soy un/a chico/a despierto/a, «despabilado/a»			
13. Soy vergonzoso/a			
14. Me siento inspirado/a			
15. Me siento nervioso/a			
16. Soy un/a chico/a decidido/a			
17. Soy una persona atenta, esmerada			
18. Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a o preocupado/a			
19. Soy un/a chico/a activo/a			
20. Siento miedo			

ANEXO II

CUESTIONARIO BREVE DE 24 FORTALEZAS

Instrucciones: Piensa acerca de cómo has actuado en las situaciones reales descritas abajo durante el pasado mes (4 semanas). Las preguntas se refieren a comportamientos que la mayoría de la gente considera deseables, pero queremos que responda sólo en función de lo que realmente ha hecho. Si no se ha encontrado en una situación como la descrita, marque la opción ño aplicableö.

1. Piense en situaciones reales en las que usted ha tenido la oportunidad de hacer algo nuevo o innovador. ¿Con qué frecuencia mostró CREATIVIDAD o INGENIO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

2. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de explorar algo nuevo o de hacer algo diferente. ¿Con qué frecuencia usted mostró CURIOSIDAD o INTERÉS en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

3. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido que tomar una decisión importante y compleja. ¿Con qué frecuencia mostró PENSAMIENTO CRÍTICO, APERTURA DE MENTE, o BUEN JUICIO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

4. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aprender más sobre un tema, dentro o fuera de la escuela/universidad. ¿Con qué frecuencia usted mostró PASIÓN POR APRENDER en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

5. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido la oportunidad de aconsejar a otra persona que lo necesitaba. ¿Con qué frecuencia en estas situaciones usted vio las cosas con PERSPECTIVA o SABIDURÍA?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

6. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado miedo o amenaza. ¿Con qué frecuencia usted mostró VALENTÍA o CORAJE en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

7. Piense en situaciones reales en las cuales usted se ha enfrentado a una tarea difícil que requería mucho tiempo. ¿Con qué frecuencia usted mostró PERSEVERANCIA, PERSISTENCIA, EFICIENCIA, o CAPACIDAD DE TRABAJO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

8. Piense en situaciones reales en las cuales fue posible para usted presentar una visión falsa de quién es usted o de lo que había sucedido. ¿Con qué frecuencia usted mostró HONESTIDAD, o AUTENTICIDAD en esas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

9. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted VITALIDAD o ENTUSIASMO cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

10. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha expresado usted su AMOR o VINCULACIÓN hacia otros (amigos, familia) cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

11. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted AMABILIDAD o GENEROSIDAD cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

12. Piense en situaciones reales en las cuales era necesario entender y responder a motivaciones de otras personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted INTELIGENCIA SOCIAL o HABILIDADES SOCIALES en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

13. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido un miembro de un grupo que necesitaba su ayuda y lealtad. ¿Con qué frecuencia mostró usted TRABAJO EN EQUIPO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

14. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha tenido algún poder e influencia sobre dos o más personas. ¿Con qué frecuencia mostró usted JUSTICIA en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

15. Piense en situaciones reales en las cuales usted fue un miembro de un grupo que necesitaba orientación. ¿Con qué frecuencia mostró usted LIDERAZGO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

16. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido herido por otra persona. ¿Con qué frecuencia mostró usted PERDÓN o PIEDAD en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

17. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted MODESTIA o HUMILDAD cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

18. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha sido tentado de hacer algo de lo que podría haberse arrepentido después. ¿Con qué frecuencia mostró usted PRUDENCIA, DISCRECIÓN, o CUIDADO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

19. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado antojos, deseos, impulsos, o emociones que usted deseaba controlar. ¿Con qué frecuencia mostró usted AUTO-CONTROL o AUTO-REGULACIÓN en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

20. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia ha mostrado usted ASOMBRO y APRECIO POR LA BELLEZA Y LA PERFECCIÓN cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

21. Piense en situaciones reales en las cuales alguien le ayudó o le hizo un favor. ¿Con qué frecuencia mostró usted GRATITUD o AGRADECIMIENTO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

22. Piense en situaciones reales en las cuales usted ha experimentado un fracaso o un contratiempo. ¿Con qué frecuencia mostró usted ESPERANZA u OPTIMISMO en estas situaciones?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

23. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted SER JUGUETÓN o SENTIDO DEL HUMOR cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

24. Piense en su vida cotidiana. ¿Con qué frecuencia mostró usted RELIGIOSIDAD o ESPIRITUALIDAD cuando era posible hacerlo?

No aplicable	Nunca/rara vez	De vez en cuando
La mitad de las veces	Usualmente	Siempre

ANEXO III

TEST DE ORIENTACIÓN VITAL LOT-R-1

Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de frases que hacen referencia a cómo la gente considera su vida en general. Después de leer cada una de estas frases da tu opinión. Indica si estás de acuerdo o en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas: sólo queremos conocer tu opinión. Cumplimenta este inventario de acuerdo con tus propios sentimientos, no en función de cómo tú crees que la mayoría de la gente lo haría. En concreto, utiliza la siguiente escala de valoración:

- 0= Estoy totalmente en desacuerdo
- 1= Estoy en desacuerdo
- 2= No estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 3= Estoy de acuerdo
- 4= Estoy totalmente de acuerdo

1	En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor	0	1	2	3	4
2	Me resulta fácil relajarme	0	1	2	3	4
3	Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasa	0	1	2	3	4
4	Siempre soy optimista en cuanto al futuro	0	1	2	3	4
5	Disfruto un montón de mis amistades	0	1	2	3	4
6	Para mí es importante estar siempre ocupado	0	1	2	3	4
7	Rara vez espero que las cosas salgan a mi manera	0	1	2	3	4
8	No me disgusto fácilmente	0	1	2	3	4
9	Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas	0	1	2	3	4
10	En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas	0	1	2	3	4

ANEXO IV

UNIDADES DIDÁCTICAS.

La Unidad didáctica que presentamos a continuación forma parte de la programación de Ciencias Sociales /Geografía de 3º de ESO, está desarrollada a partir de las pautas y criterios generales especificados en la programación anual y que son comunes a todas las unidades.

UNIDAD DIDÁCTICA: EL POBLAMIENTO

OBJETIVOS

1. Reconocer las diferencias entre el poblamiento urbano y rural, y entre las distintas formas de poblamiento rural.
2. Identificar los diversos tipos de núcleos rurales.
3. Definir los conceptos de camino rural y vía pecuaria.
4. Citar las características principales de la casa de campo.
5. Describir los rasgos básicos del crecimiento urbano en la actualidad.
6. Distinguir las diversas funciones urbanas.
7. Diferenciar los conceptos de jerarquía y red urbana.
8. Identificar y caracterizar los principales elementos de la ciudad.
9. Definir el concepto de plano urbano y sintetizar los rasgos principales de los distintos tipos de planos.
10. Conocer la estructura de una ciudad y enumerar sus características.
11. Señalar los principales problemas urbanos y sus soluciones.
12. Distinguir las formas de poblamiento rural en España. Identificar y valorar críticamente las principales transformaciones experimentadas en el mundo rural en España .
13. Reconocer los principales cambios del poblamiento urbano español.
14. Explicar cómo son la estructura actual, la jerarquía y la red urbana española.
15. Interpretar fotografías, mapas y planos relacionados con el contenido de la unidad.
16. Valorar y respetar las formas de vida del ámbito rural y urbano y mostrar una actitud favorable a la conservación y defensa del patrimonio rural y urbano.

CONTENIDOS

Conceptos

- El poblamiento.
- El poblamiento rural.
- El poblamiento urbano.
- Los problemas urbanos y sus soluciones.
- El poblamiento en España.

Procedimientos

- Lectura y comentario de textos geográficos.
- Interpretación de datos estadísticos.
- Análisis de fotografías relacionadas con la unidad.

- Obtención de información del entorno cercano al alumno.
- Análisis e interpretación de mapas de contenido geográfico.
- Lectura e interpretación de planos urbanos.

Actitudes

- Respeto hacia las distintas formas de poblamiento existentes en el mundo.
- Valoración del patrimonio arquitectónico de pueblos y ciudades.
- Cuidado en el uso del mobiliario urbano.
- Toma de conciencia del impacto negativo de las ciudades en el medio natural y desarrollo de actitudes positivas hacia su conservación.

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Educación moral y cívica

El análisis de los rasgos del poblamiento rural y urbano ha de promover en el alumno el respeto hacia formas de vida, costumbres y tradiciones diferentes de las propias. Asimismo, el conocimiento de las edificaciones del medio rural y urbano ha de enfocarse de modo que se despierte en el alumno interés por su conservación.

Educación ambiental y educación para la salud

El desarrollo urbano genera múltiples alteraciones medioambientales, algunas de las cuales tienen consecuencias sobre la salud.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Señalar diferencias entre el poblamiento rural y urbano, y entre el poblamiento disperso, concentrado e intercalar.
2. Clasificar los núcleos rurales según su forma y su vinculación con las actividades agrarias.
3. Señalar las diferencias entre los caminos rurales y las vías pecuarias.
4. Identificar, sobre un ejemplo concreto, los elementos de una casa de campo.
5. Enumerar los principales núcleos urbanos.
6. Citar las funciones de las ciudades.
7. Definir jerarquía y red urbana.
8. Señalar en un plano los elementos que conforman la morfología urbana.
9. Explicar las diferencias entre plano ortogonal, radiocéntrico e irregular.
10. Distinguir las áreas funcionales que pueden encontrarse en la ciudad.
11. Sensibilizarse ante los problemas ambientales que afectan a las ciudades.
12. Diferenciar los tipos de poblamiento existentes en España.
13. Enumerar los principales cambios recientes del mundo rural español
14. Citar las principales transformaciones del poblamiento urbano en España
15. Clasificar las ciudades españolas según su estructura, jerarquía y red urbana a la que pertenecen.
16. Extraer información a partir del análisis de fotografías, mapas y planos de contenido geográfico.
17. Mostrar una actitud respetuosa hacia las formas de vida del mundo rural y urbano y participar activamente en su conservación y defensa.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

- Revisión de las tareas y actividades realizadas en clase y en casa.
- Control escrito de los conceptos y procedimientos básicos trabajados en la unidad.

COMPETENCIAS BÁSICAS / CRITERIOS DE EVALUACIÓN / ACTIVIDADES

En la siguiente tabla se indican, en cada competencia básica que se trabaja en esta unidad, la interrelación entre las subcompetencias desarrolladas en cada una de ellas, los criterios de evaluación y las distintas actividades que los alumnos realizan en los diferentes materiales curriculares:

COMPETENCIAS BÁSICAS / SUBCOMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD
Comprender la realidad social, actual e histórica.	2, 13 y 14
Conocer la evolución y la organización de las sociedades, sus logros y sus problemas para desenvolverse socialmente.	1, 2, 12, 13 y 14
Percibir y conocer el espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, así como la interacción que se produce entre ambos.	2, 6, 8, 10, 12, 13 y 14
Analizar la acción de las personas en la utilización del espacio y de sus recursos, tanto desde el punto de vista de los problemas que a veces se generan, como desde las acciones que se llevan a cabo para asegurar la protección y el cuidado del medio ambiente.	11
Valorar y respetar el patrimonio cultural, e interesarse por su conservación.	17
Buscar, obtener y tratar la información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas y audiovisuales.	4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15 y 16
Establecer criterios de selección de la información proporcionada por diversas fuentes según criterios de objetividad.	5, 7 y 12
Utilizar distintas variantes del discurso, en especial, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación.	1, 3, 4, 5, 9, 10, 12 y 13
Adquirir un vocabulario específico básico de la propia materia.	4, 7, 9, 12 y 13
Conocer las fuentes de información y su utilización mediante la recogida, clasificación y análisis de la información obtenida por diversos medios.	16
Desarrollar estrategias para pensar, organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.	8 y 15
Realizar debates y trabajos individuales o en grupo que implican idear, analizar, planificar, actuar y revisar lo hecho y extraer conclusiones.	2 y 5

ACTIVIDADES

Las actividades que se realizan son las adecuadas a cada tipo de subcompetencias y se utilizan las propuestas por el libro de texto y otros materiales propios del departamento y recursos disponibles elaborados por el profesor.

Ejemplo de actividades: (ver documentos en PDF)

1.-Observa la tabla. ¿Cómo ha ido evolucionando la población urbana en el mundo?

Año	Población Urbana en el mundo %
1950	29,1
1965	34,7
1980	39,1
1995	44,7
2005	48,6

2.-Cita el nombre de tres funciones que puede desempeñar una ciudad y explica en qué consiste cada una de ellas.

3.-Técnicas de trabajo. Análisis de un plano urbano. Plano de Pamplona

4.-¿Qué problemas con el suministro del agua afectan a las ciudades?

5.- Investiga y escribe en tu cuaderno un breve informe sobre la localidad en la que vives. Describe al menos los siguientes aspectos:

- Número de habitantes
- Tipo de transporte público que existe
- Número de centros de enseñanza
- Número de hospitales o centros de salud
- Número de grandes superficies comerciales
- Número de parques públicos.

Una manera distinta de abordar parte de estos contenidos de forma más creativa para el alumnado es a través de un diseño de Unidad como la que presentamos a continuación.

LA CIUDAD. DISEÑAMOS UNA CIUDAD.

En el diseño de esta unidad didáctica sobre el espacio urbano, hemos tratado de tener en cuenta la creación de un contexto activo de aprendizaje en el alumnado. Para ello hemos escogido elementos del método de proyectos, pero en un contexto muy guiado.

Como proyecto de trabajo proponemos a nuestros alumnos que diseñen una ciudad imaginaria. El conjunto de la unidad la componen una secuencia de actividades ordenadas, que van justificándose según el proceso ordenado de toma de decisiones que implica el diseño de una ciudad en el contexto de interacción de un pequeño grupo.

Desde la actividad más general y sencilla como es la de definir la ubicación de la ciudad en el conjunto del planeta, hasta decidir las estrategias para resolver los problemas que se le plantean, cada actividad de aprendizaje se relaciona con una decisión a tomar, respecto a las características de su ciudad imaginaria. Los textos a leer, los mapas a interpretar, las explicaciones generales de la profesora, suponen la introducción del contenido y se relacionan estrechamente con la actividad de aplicación que supone inferir esa reelaboración al caso de su ciudad imaginaria.

A partir del siguiente esquema que nos permite seleccionar y jerarquizar contenidos, presentamos la trama explicativa del tema y los niveles que vamos a trabajar:

LA IDENTIDAD DE LA CIUDAD

En el ESPACIO :

- Zonas más urbanizadas del planeta: fenómeno de urbanización del tercer mundo
- Marco ambiental
- Jerarquía de ciudades: magnitud, funciones
- Límite de la ciudad: ciudad difusa

En el TIEMPO:

- Paisaje urbano: cambio-permanencia, de la ciudad romana a la ciudad industrial (siglo XIX)
- Trama urbana: marco cultural

GESTIONAR LA CIUDAD Y APRENDER A RESOLVER SUS PROBLEMAS

- El papel de los ciudadanos en la gestión de la ciudad: ciudad-hábitos cotidianos
- El diálogo como vía para resolver los problemas de la ciudad
- La gestión municipal a través del Ayuntamiento
- Modelos de gestión de la ciudad

DECIDIR EL FUTURO DE LAS CIUDADES

- Sostenibilidad
- Participación de los ciudadanos
- Colaboración a escala global

Como nivel básico se han tenido en cuenta aquellos conceptos y variables que sirven para identificar la ciudad como lugar, actualmente y también desde una perspectiva histórica. Por otra parte, desde un enfoque de educación en valores de la ciudadanía, se ha considerado la ciudad como sistema social complejo, cuya gestión debe darse a conocer para poder implicar a todo ciudadano/a. Por último completamos con una mirada hacia el futuro, partiendo de la idea de que una reflexión crítica es imprescindible para intercambiar experiencias y diseñar políticas conjuntas, no vale diseñar una ciudad y pensar en cómo se deben resolver sus problemas si no miramos hacia el futuro y de manera colectiva.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES, CONTENIDOS, OBJETIVOS Y AUTORREGULACIÓN.

Secuencia de actividades	Contenidos
<p style="text-align: center;">Secuencia 1</p> <p>¿Dónde situaremos nuestra ciudad?</p> <p style="text-align: center;">Dar nombre a la ciudad</p> <p style="text-align: center;">Decidir el escenario ambiental</p> <p>¿Qué tamaño tendrá la ciudad?</p> <p style="text-align: center;">¿Dónde empieza y acaba la ciudad?</p> <p style="text-align: center;">Elementos que caracterizarán la ciudad que imaginamos</p>	<p>Distribución de las zonas más urbanizadas del planeta. Las grandes ciudades del mundo. El fenómeno de la urbanización en el tercer mundo.</p> <p style="text-align: center;">Topónimos de las ciudades</p> <p>Factores de localización y condicionamiento ambiental</p> <p style="text-align: center;">Jerarquía de ciudades según su magnitud y su rango (local, comarcal, capitales, metrópolis y megalópolis).</p> <p style="text-align: center;">Límites de la ciudad .Fenómeno de la ciudad difusa.</p> <p style="text-align: center;">La identidad de la ciudad según elementos simbólicos, como edificios emblemáticos, el color predominante y el marco cultural</p>
<p style="text-align: center;">Secuencia 2</p> <p>Reconstruir la historia de la ciudad</p>	<p>La evolución del paisaje urbano, de la ciudad romana a la ciudad industrial de principios del XIX.</p> <p>Cómo han ido cambiando los servicios de la ciudad.</p> <p>La relación entre el plano y la trama urbana y la identidad cultural de la ciudad (ciudades cuadrícula, ensanches burgueses, ciudades islámicasí)</p>
<p style="text-align: center;">Secuencia 3</p> <p>¿Cómo colabora cada ciudadano en la gestión de la ciudad?</p> <p>¿Qué problemas tiene la ciudad y cómo se deberían resolver?</p>	<p>Colaboración directa mediante el uso de los servicios de la ciudad.</p> <p>Colaboración indirecta mediante su participación política en las elecciones municipales.</p>

Simulamos un Pleno del Ayuntamiento Estudiamos el caso de una ciudad y aprendemos como ha resuelto sus problemas.	Estudio de casos y toma de decisiones por consenso. Advertir el conflicto de intereses que se plantean ante un problema. Realizar una sesión de discusión ordenada y un acta de la sesión del Pleno del Ayuntamiento. Curitiba, una ciudad modelo de gestión urbana.
Secuencia 4 Preparamos el informe de nuestra ciudad para presentarlo al foro de ciudades. Se intercambia información en torno a las ciudades y sus problemas. Las ciudades elaboran estrategias de colaboración.	Redacción de un informe dónde se sintetizan las características de la ciudad que os habéis imaginado. Exposición del mural realizado con el plano de la ciudad, su estructura y rasgos más emblemáticos. Redacción de la carta de acuerdos entre ciudades.

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La unidad didáctica sobre el espacio urbano se inscribe en un modelo de secuencia de actividades enfocadas a favorecer la interacción en el aula y un contexto activo del alumno para con su aprendizaje. Las habilidades creativas se asocian a la reconstrucción del conocimiento mediante la elaboración, en paralelo, de la construcción de una ciudad imaginaria en pequeño grupo.

En la constitución de los grupos dentro del grupo clase hemos respetado los grupos de trabajo constituidos libremente por el alumnado, sólo se les ha limitado el número de participantes para que todos fuesen similares.

Hemos desconsiderado las actividades manipulativas complejas, como la construcción de una maqueta, porque entendemos que su lentitud de realización en muchas ocasiones no permite contemplarse en un desarrollo normal de la programación de Ciencias Sociales.

Todas las actividades planteadas están conectadas por el eje de definición de su ciudad.

Para la evaluación de la unidad contamos con:

- Las actividades diseñadas en el cuarto bloque son una síntesis de lo aprendido a lo largo de la unidad.
- La pauta de autorregulación incluida en la secuencia de contenidos y actividades, forma parte de la autoevaluación de cada alumno/a.
- La exposición a través de murales, ante los otros grupos para dar a conocer las distintas ciudades imaginarias.

Ejemplos de Actividades a realizar por los grupos siguiendo las secuencias antes presentadas.

Secuencia 1.

Distribución de las zonas más urbanizadas del planeta

En el planisferio que adjuntamos os presentamos una imagen en la que aparecen representadas las zonas del mundo con mayor concentración de población.

Tenéis que decidir:

- ¿En qué hemisferio y continente localizaréis vuestra ciudad imaginaria?
- ¿Será una ciudad de costa o de interior?
- ¿Qué ciudades tendrá más próximas: París, Nueva York, Melbourne, El Cairo, o Seúl?
- Explicad qué habéis tenido en cuenta y cómo os habéis puesto de acuerdo para decidir el lugar del emplazamiento.

Dar nombre a la ciudad

Los nombres de los lugares que figuran en un mapa se conocen como topónimos. Dad nombre a vuestra ciudad y explicad a continuación el significado del topónimo que le habéis dado. Como ejemplo podéis consultar a continuación los textos siguientes.

El zar ruso Pedro el Grande fundó la nueva capital occidentalizada de Rusia en sustitución de Moscú. Y decidió llamar a la ciudad San Peters (ciudad de san Pedro).

El día de año nuevo de 1502 un navegante portugués, recorriendo la costa de Brasil, entró en una bahía que confundió con un río. Dado el momento del año, lo llamó Río de Janeiro (enero).

Se trata de un ciudad situada en la desembocadura del Nilo en Egipto. Su nombre Alejandría, hora a su fundador, Alejandro Magno.

El documento que se entrega a los alumnos tiene más ejemplos del origen de nombres de ciudades.

Vuestra ciudad se llamará _____

Significado del topónimo: _____

Secuencia 2

Reconstruir la historia de una ciudad

A continuación os presentamos unas láminas con imágenes que expresan la evolución de una ciudad mediterránea, parecida a Barcelona o Milán. desde la antigüedad (ciudad romana) hasta principios del siglo XX.

Os proponemos que observéis detenidamente cada imagen e identifiquéis algunos de los elementos que caracterizan el paisaje urbano correspondiente a cada etapa histórica. Os aportamos un texto descriptivo de cada una de las láminas, identificad cada elemento destacado en **negrita**.

-¿Cómo será la historia de la ciudad que imagináis?

A partir del ejemplo proporcionado, reconstruid la historia y el paisaje de la ciudad que vais imaginando.

Secuencia 3

Gestionar la ciudad y aprender a resolver sus problemas

Imaginaros que sois el equipo de gobierno de la ciudad.

Se plantean unos casos en el pleno municipal. Comentad con vuestros compañeros de grupo, como resolveríais estos problemas en el caso de la ciudad que vais imaginando, y tratad de llegar a un consenso respecto de la opción más aconsejable. Comentadla a continuación con el conjunto de la clase.

Caso a) El Ayuntamiento pretende construir un aparcamiento subterráneo para poder ampliar la oferta de plazas. Pero durante las excavaciones encuentran unos restos arqueológicos importantes.

Caso b) En los últimos meses la ciudad ha recibido un gran número de inmigrantes de los países más pobres de África. Cuando llegan a nuestra ciudad vagabundean porque no encuentran trabajo fácilmente y su estancia en el país aún es ilegal.

A continuación os proponemos que cada grupo organice un Pleno municipal ordinario donde discutir los dos casos tratados en la actividad anterior. Recoged los acuerdos tomados en un acta. Para ello podéis seguir el modelo que os adjuntamos.

Excelentísimo Ayuntamiento de _____ Acta de _____
Día _____ Hora _____ Lugar _____

Asistentes:

Orden del día:

Resumen de los aspectos tratados y del desarrollo de la reunión

Propuestas de votación

Resultados de las votaciones y acuerdos tomados

Secuencia 4

Organizamos un foro de ciudades

Redacción del informe de vuestra ciudad. Siguiendo el modelo de la ciudad de Curitiba, elaborad vuestro propio informe y exponedlo al resto de la clase.

Un pequeño grupo de compañeros expone un informe sobre la Agenda Local 21 y otros acuerdos sobre el desarrollo sostenible de las ciudades suscrito internacionalmente.

Tratad de recoger en una carta formal aquellos puntos de colaboración y acuerdo a los que lleguéis,

Nosotras, ciudades del mundo, firmantes de esta carta _____

FORMULARIO DE COMUNICACIÓN DE OBJETIVOS Y DE AUTORREGULACIÓN

Secuencia de Actividades	¿Qué he aprendido?
Secuencia 1 ¿Dónde situaremos nuestra ciudad? Dar nombre a la ciudad Decidir el escenario ambiental ¿Qué tamaño tendrá la ciudad? ¿Dónde empieza y acaba la ciudad? Elementos que caracterizan la ciudad que imaginamos	
Secuencia 2 Reconstruir la historia de la ciudad La identidad cultural de la ciudad	
Secuencia 3 ¿Cómo colabora cada ciudadano en la gestión de la ciudad? ¿Qué problemas tiene la ciudad y cómo se deberían resolver? Simulamos un Pleno del Ayuntamiento Estudiamos el caso de una ciudad y aprendemos como ha resuelto sus problemas	
Secuencia 4 Preparamos el informe de nuestra ciudad para presentarlo al foro de ciudades. Se intercambia información en torno a las ciudades y sus problemas. Las ciudades elaboran estrategias de colaboración.	

ANEXO V

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL GRUPO 2,
EXPERIMENTAL..

