

EVALUACIÓN FORMATIVA Y SU REPERCUSIÓN EN EL CLIMA DEL AULA

Pilar Alonso Martín (Universidad de Huelva)

Correo electrónico: pilar.alonso@dpsi.uhu.es

Resumen

El conocimiento y la comprensión por parte del docente del clima social del aula resulta un elemento fundamental para desarrollar su tarea instruccional. Partiendo de la estrecha relación existente entre clima social y rendimiento, consideramos el análisis del mismo en un grupo de 1º de psicopedagogía donde se ha implantado este año un proyecto de innovación docente cuyo eje central es la implantación de la evaluación formativa. Se ha utilizado la Escala de Clima Escolar de Moos y Ticket (1995).

Esta comunicación aporta datos descriptivos sobre los resultados, los cuales reflejan que los alumnos valoran de forma positiva la claridad en las normas, la afiliación, la implicación en su propio proceso de aprendizaje y el tener una idea clara de la organización y planificación de las distintas materias que componen el curso.

Palabras claves: clima de clase, evaluación formativa, innovación docente

Abstract

The knowledge and the understanding on the part of the educational of the social climate of the classroom are a fundamental element to develop their instructional task. Leaving of the narrow existent relationship between social climate and performance, we consider the analysis of the same one in a group of 1º of psicopedagogía where this year a project of educational innovation has been implanted whose central axis is the installation of the formative assessment. It has been used the Scale of School Climate of Moos and Ticket (1995).

This communication contributes descriptive data on the results, which reflect that the students value in a positive way the clarity in the norms, the affiliation, the implication in its own learning process and having a clear idea of the organization and planning of the different matters that compose the course.

Key Words: climate of class, formative evaluation, educational innovation

Introducción

Este trabajo surge de un proyecto de innovación docente donde el equipo docente de 1º de Psicopedagogía se plantea la evaluación formativa como una propuesta para transformar la enseñanza en el ámbito universitario.

La metodología expositiva ha sido, en general, la más utilizada en la docencia universitaria, basada en un paradigma de transmisión-recepción donde el docente explica los contenidos esenciales de la disciplina, que están basados, casi exclusivamente en los productos de dicha disciplina (datos, conceptos, teorías) y que se desarrollan según una secuencia temática establecida; dicha metodología suele llevar un tipo de examen oral o escrito donde prima la memorización, la reproducción de algo estudiado. Pero este tipo de evaluación conlleva una sensación de labor incompleta, de sólo resultados cognitivos y de ahí surge la necesidad de buscar una metodología de evaluación a través de un proceso dinámico y no solo desde un punto de vista de resultado final.

En el Plan Nacional de Evolución de la Calidad de la Universidades (PNECU), que entró en vigor desde 1995, no existe referencia específica a la evaluación de los estudiantes, sino que está inmerso y diluido en otras categorías, tales como: trabajo de los alumnos, evolución de los aprendizajes, resultados de la enseñanza y alumnado (Trillo y Porto, 2002) y donde sólo queda reflejado la valoración del tiempo del estudiante en preparar la materia y el examen propiamente establecido.

Trillo y Porto (op.cit.) señalan que, aunque, todavía el qué, cuándo y quién de la evaluación no está contextualizada, existe una preocupación creciente por conseguirlo con un mínimo de coherencia en su base teórico-práctica, pero que se debe profundizar más y no quedarse sólo en la búsqueda de un instrumento “mágico” que solucione las dificultades anteriormente descritas.

En general, la forma de evaluar a los estudiantes es muy limitada y en un 80% se concentran en exámenes, redacciones e informes de algún tipo; esto hace que sean métodos restrictivos y que no les permitan demostrar todas sus competencias y habilidades, pues lo único que queda reflejado son sus conocimientos.

Como señalan Brown y Glasner (2003) los estudiantes evidencian los beneficios de una evaluación innovadora, donde se contemplan otras formas distintas al examen escrito como son presentaciones orales, trabajos en grupo, autoevaluación y co-evaluación, pero sobre todo cuando esa evaluación está consensuada con dichos estudiantes, y tienen una idea clara de cómo va a ser todo el proceso, esta compuesta por tareas relevantes y significativas para su desarrollo profesional y les permita aplicar y desarrollar sus conocimientos y habilidades.

Actualmente se está comenzando a evaluar los resultados acerca de la cantidad y calidad del rendimiento de los alumnos mediante la medición del desempeño (Johnson et al., 1999). Estas evaluaciones basadas en el desempeño, requieren que los alumnos demuestren lo que pueden hacer con lo que saben, poniendo en práctica un determinado procedimiento que comprende un método apropiado para registrar esos desempeños y un conjunto de criterios a tener en cuenta en la evaluación.

Cuando nos planteamos una innovación en el diseño de la evaluación deberíamos tener presente las distintas variables que la conforman y así investigar ciertos interrogantes sobre el

tiempo de la evaluación; los contenidos; la selección de los métodos; balance entre el trabajo de los estudiantes y los resultados que obtienen (Brown y Glasner, 2003).

Dicha evaluación tiene un carácter eminentemente procesual, es orientadora y no prescriptiva, dinámica y marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que pautan la instrucción (Rotger, 1990)

Por este motivo, la evaluación formativa parece una respuesta adecuada, puesto que el objetivo no es sólo conocer el resultado final sino también el proceso seguido y las variables que han incidido en él.

Así esta forma de evaluar implica a los estudiantes y conlleva unos progresos y aportaciones que han sido significativos y valiosos (Sáez, 2000, Trillo y Porto, 2002) y además la dimensión formativa se amplía y completa con valores y competencias hasta ahora escasamente potenciadas.

Esta evaluación formativa da oportunidad a cada alumno a que se manifieste tal como es; tiene un carácter individualizante y necesita establecer estrategias de acuerdo con la idiosincrasia del alumno. Así pues, la participación de todos los usuarios del proceso es vital, la autoevaluación y la coevaluación como procedimientos forman parte de la operatividad de esta modalidad de evolución.

Rotger (1990) opina que la evaluación formativa requiere de un flujo continuo de información en relación con cada alumno, de esa manera es posible tener una conciencia sobre las fallas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de esta situación por parte del docente será posible debido a la estructuración de un diagnóstico básico de la situación, basado en lo que el autor llama tres contenidos básicos: la integración social en el grupo (relación consigo mismo y con sus compañeros), el desarrollo de las actitudes y los conocimientos o destrezas específicas para cada área.

Para conseguir lo anterior, el equipo docente, desde una metodología basada en la reflexión compartida, abierta y articulada en procesos de deliberación, se plantea un cambio de metodología expositiva a la metodología del aprendizaje cooperativo, pues se partía de que el sistema educativo, como generador de factores de socialización, debe incorporar habilidades de relación social para que el alumno aprenda a cooperar de manera eficaz y consiga las actitudes y competencias de trabajo en equipo, colaboración, compromiso, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc, y con ello se pretende mejorar el clima del aula y potenciar la participación del alumnado. Esta metodología cooperativa se concreta, en nuestro caso, en distintas actividades grupales obligatorias que deben de realizar en cada una de las materias del curso y en determinadas actividades transversales que aglutinan varias materias en cada cuatrimestre.

Las estrategias de aprendizaje cooperativo, se pueden definir como métodos organizados y altamente estructurados, que con frecuencia incluyen la presentación formal de la información, la práctica del estudiante y la preparación en equipos de aprendizaje y el reconocimiento público del éxito en equipo.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo en clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencias positivas mediante estructuras de tareas y recompensas específicas (Slavin, 1978; Slavin et al., 1984).

Siguiendo a Coll y Solé (1990) señalamos que la interacción educativa plantea situaciones en la que el alumnado debe actuar simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una actividad o a un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos determinados objetivos. Así los componentes de intención, el contexto y la comunicación que ocurren durante las interacciones docente/alumnado y entre el propio alumnado se convierten en elementos básicos que permiten entender el proceso de construcción de un conocimiento compartido. Al realizar actividades académicas cooperativas, los alumnos establecen metas que son beneficiosas para ellos y para los demás compañeros, buscando así optimizar su aprendizaje como el de los otros.

Así, este tipo de aprendizaje presenta altos niveles de mutalidad (grado de conexión y vinculación mantenido entre los participantes; los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la división conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros) e igualdad (grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal) y así el conocimiento se crea en un sentido multidireccional.

El aprendizaje colaborativo se centra más en el proceso (Ruiz y Shailor, 2004) y consecuentemente en las interacciones grupales ante la situación de construcción compartida y delegada de conocimientos conceptuales y actitudinales, enfatizando la figura del estudiante como un elemento activo del aprendizaje. Este aprendizaje tiene lugar mediante un proceso grupal y se crea una interdependencia positiva entre los miembros del grupo (Johnson et al., 1999) donde se establecen objetivos grupales compartidos y una identidad grupal; además, se producen interacciones que dan lugar a relaciones interpersonales de apoyo, ayuda, motivación, intercambio de experiencias e información entre los miembros y aparece una responsabilidad individual; otro elemento indispensable en este aprendizaje es el desarrollo de habilidades sociales que posibilitan la colaboración, la resolución de conflictos, compartir tareas y facilitar la autorreflexión del grupo.

Brown, Collins y Duid (1998) sustentan que en el aprendizaje cooperativo la participación en prácticas sociales es un aspecto esencial del aprendizaje e implica que el aprendizaje productivo conlleva un aspecto de cooperación, de interacción entre los miembros del grupo. Por tanto es fundamental estudiar ese grado de interacción.

Los propios efectos educativos de las interacciones que suceden en el aula depende en buena medida de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en las situaciones de enseñanza/aprendizaje: el tipo de actividad metodológica, el estilo del profesor, aspectos materiales de la situación del proceso, contenidos culturales y la disposición del alumnado en el aula.

La importancia de la dimensión social radica en que se ha demostrado que la conducta de un sujeto varía en función de la percepción que haga del clima social de una situación determinada.

Las actuaciones del profesorado y del alumnado y las relaciones que se producen en el aula afectan al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen, que dan lugar a un determinado clima de convivencia. Este marco convivencial, va a influir en el proceso educativo, así como los modelos y propuestas didácticas van a influir sobre ese clima.

Schulman (1986) señala que es importante el conocimiento y la comprensión por parte del docente del clima social del aula, consecuencia de la cantidad y calidad de las interacciones

que mantengan sus alumnos. Resultando un elemento fundamental para desarrollar su tarea de enseñante que se traduce en aprendizajes intelectuales y sociales significativos.

Siguiendo a Méndez y Maciá (1989) el clima social del aula se define como el componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir los objetivos educativos. Entre estas características podemos destacar las interacciones entre alumnos, alumnos/profesor, las acciones de los alumnos y profesores para la realización de trabajos y mejora del rendimiento.

Por tanto entendemos el clima escolar como el reflejo en el día a día de las forma en que alumnado y profesorado siente la educación, vinculándola a una perspectiva psicológica y emocional y no desde una perspectiva antropológica. (Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991).

El clima adquiere una gran importancia en el aula puesto que un clima positivo entre los miembros de las organizaciones escolares no sólo constituye una gran ayuda a todas las personas que participan en ella, como apunta Nieto (2002) sino que trasciende de la tarea y se hace elemento de transformación para todos los integrantes de la comunidad educativa.

El aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen el contexto del aprendizaje. Por tanto, no dependen únicamente de las características intrapersonales del alumnado o del profesorado o del contenido de las materias, sino que está determinado por factores relaciones que mantienen los docentes con los discentes; por el modo en que se establece la comunicación; cómo se implementa los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan los métodos de enseñanza, etc. (Villa y Villar, 1992).

El aula es un espacio de convivencia y trabajo colectivo; es el escenario donde las relaciones interpersonales alumno/alumno, profesor/alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo. Un clima del aula positivo, generará entre los alumnos, motivación para el estudio y un buen desempeño académico (Yelow y Weinstein, 1997).

Existen numerosas investigaciones que demuestran la relación entre el clima instruccional y el rendimiento académico, las actitudes, el grado de participación, los niveles de satisfacción expresados por los profesores, etc. (Fernández Díaz y Asensio Muñoz, 1989, Aguilar, 1997). Las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar (Nieto, 2003).

Wang, Haerte y Walberg (1997) encontraron en sus investigaciones que cuando se vincula la manera de enseñar con la creación de un ambiente positivo, se produce un impacto en el aprendizaje similar al que se puede atribuir a las categorías relativas a la capacidad del estudiante.

Otro gran grupo de estudios, realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, señalan una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Cassassus et al.2000; Gómez y Pulido, 1989, Walberg, 1969, Villa y Villar, 1992, citados en Cornejo y Redondo, 2001). Por otra parte, varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnado y profesorado (Hacer, 1984; Ainley, Batten y Millar, 1984, citado en Cornejo y Redondo, 2001)

Asumiendo como uno de los elementos determinantes de la calidad del proceso educativo en el aula y su estrecha relación con el rendimiento académico del alumno, el objetivo de nuestro estudio es describir el clima social del aula de 1º de Psicopedagogía donde se ha implementado este curso escolar, un cambio en la metodología didáctica (cooperativa) y la evaluación (formativa).

Método

Diseño.

El tipo de investigación de este estudio es descriptivo-transversal, debido a que se orienta al conocimiento de la realidad tal y como se presenta en una situación espacio-temporal dada.

El método empleado es descriptivo-comparativo, pues se efectúa un análisis descriptivo para conocer el clima escolar del curso de 1º de Psicopedagogía y determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los estudiantes del clima escolar en función del sexo.

Sujetos

La muestra está formada por un total de 32 alumnos, pertenecientes a 1º de psicopedagogía (titulación de segundo ciclo), de los cuales el 19% son hombres y el 81% mujeres.

La edad mínima es de 21, la máxima de 34 siendo la edad media de 24,7 años

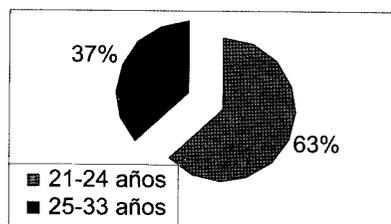


Figura 1. Distribución de la muestra por edad.

Instrumentos

El instrumento utilizado es la Escala del Clima Escolar de Moos y Trickett (1995), editado por TEA; cuya versión española fue realizada por Fernández Ballesteros y Sierra de la Universidad Autónoma de Madrid.

Se basa en las percepciones que los miembros del grupo tienen de las interacciones dentro de la clase. Esta escala evalúa el clima social en clases en las que se imparten enseñanzas medias y superiores de todo tipo, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones alumno-docentes y alumnos-alumnos y a la estructura organizativa de la clase, con la ventaja de poderse aplicar en todo tipo de centros docentes.

Esta escala consta de 90 ítems a los que los alumnos deben responder con una doble alternativa (verdadero/falso). Los diferentes ítems se agrupan en 4 dimensiones:

1. Relaciones: que refleja el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y agrupan entre sí.

En este factor se agrupan tres subfactores de orden inferior.

Implicación: grado en que muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias,

Afiliación: nivel de amistad entre el alumnado y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos

Ayuda: grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por el alumnado (comunicación abierta, confianza en ellas e interés por sus ideas).

2. Autorrealización: percepción de la importancia que se concede en clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

En él se contemplan los siguientes subfactores de orden inferior:

Tareas: importancia que se da a la terminación de las tareas programadas.

Competitividad: (importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

3. Estabilidad: percepción de las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma.

Integran los subfactores:

Organización: importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas.

Claridad: importancia otorgada al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte del alumnado de las consecuencias de su incumplimiento.

Control: grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas.

4. Cambio o grado en que existe diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de la clase.

Comprende al subfactor

Innovación: grado en que el alumnado contribuye a plantear las actividades escolares, así como la diversidad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumnado.

La escala CES, presenta 90 ítems, otorgando 1 punto por cada respuesta que coincida con la clave administrada por la prueba; por tanto la puntuación puede oscilar entre 0 y 10, siendo 0 un bajo nivel y 10 muy elevado en el factor que mide cada escala.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó en el mes de mayo del curso 2005/2006 a una muestra de alumnos de psicopedagogía en horario de una de las asignaturas, ya que todas ellas forman parte del proyecto de innovación docente de evaluación formativa que se está llevando a cabo por primera vez en esta licenciatura.

Análisis de los resultados

En cuanto al análisis descriptivo de las escalas se puede observar que las puntuaciones medias se encuentran dentro de los parámetros normales. Sin embargo se debe destacar las altas puntuaciones que presentan las áreas de claridad (8,78), afiliación (8,70), implicación (8,3), organización (8,0) y la baja puntuación que se observa en la subescala de control (4,30).

Tabla 1. Medias y desviación típica de las 9 áreas

	Media	Desv. típ.
Implicación	8,37	1,006
Afiliación	8,67	1,569
Ayuda	6,81	1,882
Tareas	7,56	,892
Competitividad	6,15	1,680
Organización	8,00	1,144
Claridad	8,78	1,251
Control	4,30	1,295
Innovación	5,85	1,610

Analizando las escalas con puntuación alto se puede señalar que los estudiantes valoran positivamente las siguientes áreas:

1. El establecimiento y el seguimiento de unas normas claras, que conozcan las consecuencias de su incumplimiento; al igual que valoran importante la coherencia del profesor con esa normativa e incumplimiento (claridad).
2. El nivel de amistad entre ellos y ayudarse en sus tareas, conocerse y disfrutar trabajando juntos, es decir el grado de cohesión entre los alumnos (afiliación).
3. Demostrar interés por las actividades de clase y participar en los coloquios y disfrutar del ambiente creado incorporando temas complementarios (implicación, $X= 8,3$).
4. El orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas académicas (organización, $X= 8$).

La subescala con puntuación más baja es el Control (4,3) señala que no perciben dificultad para entender los normas y poder seguirlas. Esta variable tiene una estrecha relación con la variable claridad y ambas subescalas nos señalan que el alumno tiene claro las normas de trabajo por la que regirse, tanto en las actividades de clase como en las diversas exposiciones a los compañeros y su valoración, así como la posibilidad de tener un cierto grado de flexibilidad en dichas normas, no siendo vividas como algo rígidas y sin posibilidad de negociación.

En el área de Ayuda, que señala el grado de preocupación y amistad del profesor por los alumnos, la comunicación que se establece entre el profesor y los alumnos, la confianza en ellos y el interés por sus ideas, obtienen un valor medio, pero una alta desviación típica en sus respuestas ($X= 6,78$; $D.T.=1,908$). También obtienen valores medios a la importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación, así como la dificultad para obtenerla (competitividad $X= 6,15$).

Si tenemos en cuentas las dimensiones planteadas (figura 2), los valores que son vistos como más positivos por la muestra de sujetos es la cohesión grupal, la importancia de alcanzar los objetivos de las diversas materias y la realización de actividades que les ayuden a conseguirlo, así como un buen funcionamiento de la clase (organización, claridad y coherencia).

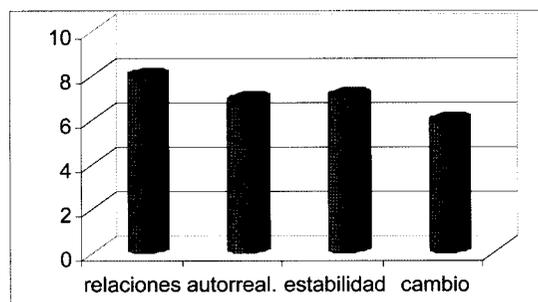


Figura 2. Valores de medias en las dimensiones.

Respecto a determinar si existen diferencias significativas en la percepción del clima social en función del sexo, en la tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos mediante la prueba de “U de Mann-Whitney”.

Tabla 2. Medias de las áreas en función del sexo.

	sexo	Rango promedio
Implicación	mujer	13,61
	varón	15,70
Afilación	mujer	15,34
	varón	8,10
Ayuda	mujer	12,75
	varón	19,50
Tareas	mujer	14,68
	varón	11,00
Competitividad	mujer	14,30
	varón	12,70
Organización	mujer	14,32
	varón	12,60
Claridad	mujer	15,02
	varón	9,50
Control	mujer	15,07
	varón	9,30
Innovación	mujer	14,02
	varón	13,90

Las mujeres valoran más que los hombres el nivel de amistad que se establece entre ellas, cómo se ayudan en sus tareas, la importancia a la terminación de las actividades planteadas; el

orden, la organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, el establecimiento y seguimiento de unas normas claras y el conocimiento de las consecuencias de su incumplimiento. Mientras que los hombres le dan más importancia a la implicación en la clase, el participar en los debates e incorporar temas complementarios así como las ayudas que se establecen entre ellos y con el profesor, así como el interés que el profesor demuestra por sus ideas y la confianza que deposita en ellos.

Esto se puede ver en la siguiente figura.

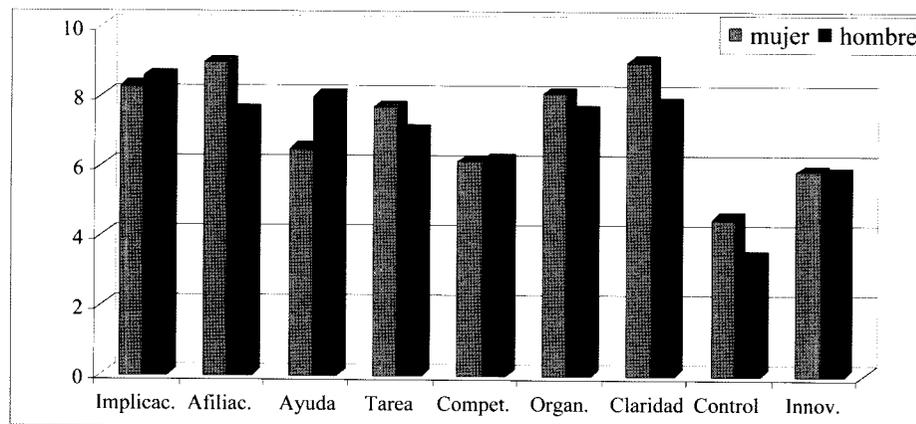


Figura 3. Valores de medias en las áreas en función del sexo.

Sin embargo los resultados muestran que no existen diferencias significativas en ninguna de las escalas; así pues, parece que el sexo no es un factor que afecte a la percepción del clima en nuestra muestra.

En resumen, se observa que el establecimiento y seguimiento de unas normas claras, el ayudarse en las tareas, trabajar juntos, ser un elemento activo de su propio proceso de aprendizaje y tener un orden y una organización clara de sus tareas académicas es visto como positivo por los alumnos.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos plantean la importancia de crear en el aula, un clima social adecuado y la importancia del desarrollo de unas estrategias instruccionales que potencien actitudes colaborativas en el alumnado, incrementen su motivación para aprender, se impliquen en su propio proceso de Enseñanza/Aprendizaje, desarrollen y/o afiancen sus competencias sociemocionales, así como desarrollar diferentes habilidades transversales que son elementos básicos para un buen desempeño de su futura labor profesional.

Así el mantener unas buenas relaciones entre los iguales, que exista una participación activa a través de coloquios en la clase, que se fomente el trato entre el alumnado, la amistad, el trabajo en común, y la percepción de que el profesor es un amigo que se preocupa por ellos, pro-

bablemente contribuye al desarrollo de la empatía, de prácticas de aprendizaje cooperativo, al incremento de la motivación intrínseca por el estudio y a una mayor implicación con su propio aprendizaje, a la asunción de la responsabilidad que cada uno tienen en su propia educación, aspectos todos ellos que se relacionan con una mejora en su proceso de desarrollo tanto personal como académico (Hawkins, 1997; Weissberg y Greenberg, 1998; Welsh et al., 2001; Wentz, 1993).

Por otro lado, y en relación a la autorrealización, el que el profesor aclare el tipo de tareas que hay que realizar, los objetivos que se pretenden con las mismas y aporte feedback sobre su consecución, junto al hecho de valorar el esfuerzo individual y premie los logros que se vayan alcanzando contribuye a aclarar las expectativas del alumnado, que se reduzcan las posibles incertidumbres sobre la corrección de sus actuaciones, se eliminen frustraciones, mejore su autoestima y se incremente la motivación intrínseca y la implicación en su propio aprendizaje (Escaño y Gil, 2001), lo cual se relaciona con la adquisición de estrategias más adaptativas en el modo en que se aborda la resolución de situaciones que podrían clasificarse como problemáticas (Hawkins, 1997; Weissberg y Greenberg, 1998; Welsh et al., 2001; Wentz, 1993). Y, como nos muestran los análisis, estos aspectos se siguen fomentando cuando el profesor establece y comunica de forma clara las normas a seguir, es coherente en su aplicación y el alumno conoce y acepta las consecuencias de su incumplimiento.

Consideramos que generando un clima escolar en el que se favorezca el aprendizaje cooperativo y se fomente el trabajo en grupo, el establecimiento de relaciones entre el alumnado y el desarrollo de la empatía, se incrementaría la motivación escolar del alumnado y su implicación en el proceso educativo (Huertas y Montero, 2002).

Desde hace una década se viene planteando la necesidad de que la educación se centre no solo en el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado sino que también se trabaje para incrementar sus competencias socioemocionales y el manejo de las emociones (Ovejero, 2000; Marina, 1997), ámbitos muy desarrollados desde que en el año 1990 Salovey y Mayer definieran formalmente el constructo de Inteligencia Emocional como competencia para resolver problemas de forma adaptativa tomando como base el conocimiento y análisis de las emociones y de la información que éstas nos aportan. En la actualidad contamos con importantes trabajos científicos que confirman las relaciones entre éste factor e índices de adaptación social, así como de sus posibilidades de desarrollo (Blum et al, 2002; Hawkins, 1997; Malecki y Elliott, 2002; Payton, Graczyk, Wardlaw, Bloodworth, Tompsett y Weissberg, 2000; Weissberg y Greenberg, 1998; Welsh et al., 2001; Wilson, Gottfredson y Najjaka, 2001).

Para finalizar podemos señalar que implementar un aprendizaje de tipo cooperativo exige esfuerzos, constancia y continuidad, pues los estudiantes no están acostumbrados a trabajar juntos ni tampoco los docentes a motivar a los alumnos para un aprendizaje individualizado.

Aunque debemos tomar con cautela los resultados obtenidos, puesto que la muestra es pequeña, sí nos puede servir como referencia y motivo de reflexión sobre cómo han percibido el clima social el alumnado de 1º de Psicopedagogía que han experimentado un cambio en la metodología y la forma de evaluación y seguir trabajando para mejorarlo.

Bibliografía

- Aguilar, M. (1997). El clima social en los centros docentes. En R. Guil (Coor.). *Psicología social de las organizaciones educativas*. Sevilla: Kronos
- Blum, R. W, McNeely, C. A. y Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of school to improve the Heart of Teens*. Minneapolis: University of Minesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Brown, Collins y Duuid (1989). *Significado del aprendizaje cooperativo*. España: Universidad Autónoma.
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid. Narce.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Orense. Su estadio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 1 113-144.
- Coll, C. y Sole (1990) *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza. Trabajo de grado de especialización*. Universidad de Valencia.
- Cornejo, R y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. *Última Década*, 15, 11-52
- Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning: an integrative perspective. En J. Thousand, R. Villa & A. Kevin (Eds). *Creativity and Collaborative Learning* (pp. 181-195). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Díaz, B. y Hernández, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- Fernández Díaz, M. y Asensio, I. (1989). Concepto de clima institucional. *Apuntes de Educación*, 32, 2-4
- García, F. J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 1(0), 1-16.
- Guil, R y Mestre J. (2004). Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula. *R.E.I.P.S.*, vol 2, 1
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. En R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan y G.R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness* (pp. 278-305). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hernández, F. y Sancho J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: C.I.D.E.
- Hoy, W.; Tarter, C. y Kottkamp, R (1991). *Open Schools/healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage
- Huertas, J. A. y Montero, I. (2002). Motivación en el ámbito educativo y de las organizaciones. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Coords.) *Psicología de la motivación y la emoción*. (pp. 471-478). Madrid: McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidá; Educador .

- Johnson, D. W., Johnson, R. y Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: a Meta-analysis. Artículo consultado en *Enero*, 14,2006, <http://www.cooplearn.org/>
- Lopes, P. N., y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: Assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility, *CEIC Review*, June, 12-13.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (1997). ¿Que son y que se sabe de los sentimientos. En C. Nieto Blanco (Edit.). *Saber, sentir, pensar*. (pp.149-171). Madrid: Anaya.
- Méndez, F y Maciá, A. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista Española de terapia del comportamiento*, 7 (1), 58-77
- Miller, L. (2000). La resolución de problemas en colaboración. En Ch. M. Reigeluth (Ed.). *Diseño de la Instrucción: Teorías y Modelos*. Parte I (pp. 251-278). Madrid: Aula XXI Santillana .
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1995). Clima Social en el Centro Escolar (CES). En *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Nieto, S. (2002). Dirección, liderazgo, participación y clima. En M. Martín (Coord.). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.
- Nieto, S. (2003). *What Keeps Teachers going?* New York: Teacher's College Press.
- Ovejero, A. (2000). Psicología Social de la Educación en España: balance de lo hecho y perspectiva de futuro. En A. Ovejero (edit.). *La Psicología Social en España al filo del año 2000: balance perspectiva* (pp. 241-264). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Payton, J. W.; Graczyk, P. A.; Wardlaw, D. M.; Bloodworth, M. R.; Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting emntal health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Rotger, B. (1990). *Evolución formativa*. Madrid: cincel.
- Ruiz, C. y Shailor, J. (2004). Aprendizaje Colaborativo y e-Learning. Análisis de un Proyecto de Innovación en la Universidad. Comunicación presentada en el *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"*. Universidad de Almería. pp. 2027-2034.
- Sáez, F.J. (2000). La opinión de los estudiantes universitarios sobre el método docente de las facultades de ciencias. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 37-45.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Schulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs. En M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Mc Millan Publisng.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 532-538.
- Slavin, R. E., Leavey, M. B. & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction: effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School Journal*, 84 (4), 409-422.

- Trillo, F. y Porto, M. (2002). La evolución de los estudiantes en el marco de la evolución de la calidad de las universidades. *Revista de Educación*, 328, 283-301.
- Wang, M.; Haertel, G.; Walberg (1997). Learning Influences. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.). *Psychology and Educational Practice*. Berkeley: McCuthan
- Weissberg, R. P. y Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. En W. Damon (Series Ed.) Y I. E. Sigel y K. A. Renninger (Vol. Eds.) *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Chil Psychology in Practice* (pp.877-954). New York: Wiley.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Yelow y Weinstein (1997). *La Psicología del aula*. México: Trillas