



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

Grado en Educación Infantil

La evaluación formativa y compartida: Desde la formación inicial del profesorado hacia su aplicación en Educación Infantil

Estudiante: Irene Silva Rodríguez

Tutor: Víctor M. López Pastor

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) presentamos una experiencia innovadora de evaluación en un aula de segundo curso de Educación Infantil. Su objetivo ha sido averiguar si es viable llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida con el alumnado de dicha etapa. La experiencia ha tenido una duración de nueve semanas y ha consistido en que el alumnado evaluaba los trabajos de su pareja (evaluación entre iguales), se autoevaluaba y lo compartía con la maestra, ofreciendo razones al respecto. Los resultados indican que: (1) es viable llevar a cabo procesos de evaluación formativa y compartida en Educación Infantil; (2) el alumnado desarrolla su capacidad de análisis crítico sobre los trabajos de los demás y los propios; (3) aprenden actitudes de colaboración y respeto hacia sus compañeros; y, (4) genera una mayor autonomía y responsabilidad, siendo conscientes de que deben prestar atención para realizar valoraciones.

PALABRAS CLAVE

Evaluación Formativa, Educación Infantil, Evaluación entre Iguales, Autoevaluación, Evaluación Compartida.

ABSTRACT

In this Project we are going to introduce an assessment innovative experience in an early childhood education second course classroom. The objective consists in discovering if carrying out formative and shared assessment processes is viable with these students. The experience had nine-week duration and it is based on: each student assessed their classmates' works (peer-assessment), they self-assessed their own works and shared them with the teacher, giving reasons about the subject. The result shows: (1) carrying out formative and shared assessment processes is viable in Early Childhood Education; (2) the students develop his critical analysis ability learning from their classmates' works and their owns; (3) they learn collaboration and respect attitudes towards their classmates; and, (4) it generates a bigger autonomy and responsibility, due to the fact that they know they must pay attention to give an assess.

KEYWORDS

Formative Assessment, Early Childhood Education, Peer-Assessment, Self-Assessment, Shared Assessment.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	1
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	2
4. MARCO TEÓRICO	4
4.1. ¿Qué es la evaluación?	4
4.1.1. Definición de evaluación	5
4.1.2. Tipos de evaluación	6
4.1.3. La evaluación en la legislación en el segundo ciclo de Educación Infantil	7
4.2. Evaluación formativa y compartida	7
4.3. Evaluación formativa y compartida en los centros de formación inicial del profesorado	9
4.4. Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil	10
5. METODOLOGÍA	13
5.1. Contextualización	13
5.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos	14
5.2.1. La observación participante	14
5.2.2. El diario de clase	14
5.2.3. Hojas de registro individual y grupal con escala verbal	15
5.3. La fotografía	17
6. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	17
6.1. Organización del aula durante la experiencia	17
6.2. Propuesta de evaluación formativa y compartida en Educación Infantil	20
6.2.1. El nuevo planteamiento de trabajo en el aula	20
6.2.2. La práctica de la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida	21

7. RESULTADOS	24
7.1. Evolución del alumnado	24
7.2. Ventajas	33
7.3. Dificultades y posibles soluciones	34
8. CONCLUSIONES	35
COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS GRACIAS A ESTA EXPERIENCIA	38
ALCANCE DEL TRABAJO	39
9. LISTA DE REFERENCIAS	39
10. ANEXOS (SOLO en el CD)	
1. Diario de clase	
2. Hojas de registro individual y grupal con escala verbal	
3. Fotografías realizadas durante la experiencia	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ficha de seguimiento individual	15
Tabla 1.1. Ficha de seguimiento individual adaptada	16
Tabla 2. Ficha de seguimiento del grupo-clase	17
Tabla 3. Cuadrante equipos	18
Tabla 4. Rutina escolar	19
Tabla 5. Ficha de coevaluación grupal	22
Tabla 6. Ítem 4: Valora adecuadamente a su compañero	25
Tabla 7. Ítem 7: Se valora adecuadamente a sí mismo	27
Tabla 8. Ítems 9, 10 y 11: Respeto el turno de palabra, comparte lo evaluado por su compañero con la maestra y aporta razones de su autoevaluación	28

Tabla 9. Ítem 1: Comprende el trabajo a realizar	29
Tabla 10. Ítems 2, 3, 5, 6 y 8: Respetar las normas, preocuparse por su equipo para que sean cumplidas, ayudar adecuadamente a su compañero, respetar su valoración y comunicarse de forma adecuada con ellos	30
Tabla 11. Evaluación alumno con adaptación	32
Tabla 12. Evaluación grupo-clase	32
Tabla 13. Dificultades y soluciones	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Termómetro del día”	23
--------------------------------	----

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una experiencia de evaluación formativa y compartida en un aula de Educación Infantil, abarcando la autoevaluación, coevaluación y la evaluación compartida. De este modo, entendemos por autoevaluación aquella evaluación que realiza uno mismo, por coevaluación la evaluación entre iguales, y por evaluación compartida aquella que se comparte entre el maestro y el niño, fundamentada en el diálogo y la comprensión. En nuestro caso concreto, cada día en asamblea se acordarán conjuntamente los criterios a evaluar en el trabajo individual y así el alumnado pueda autorregularse durante su realización. Además, cada alumno evaluará el trabajo de otro compañero de acuerdo a dichos criterios, aportándole información sobre el mismo y cómo puede mejorarlo. Con respecto a la evaluación compartida, el niño hablará con la maestra sobre si está de acuerdo con la valoración de su compañero, cómo ha sido el proceso, cómo cree que lo ha hecho y cómo lo ha mejorado. La maestra también aportará su punto de vista.

Para el desarrollo de este TFG hemos decidido plantear una propuesta de intervención educativa sobre la evaluación formativa y compartida en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil, la cual pertenece a un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP). En esta experiencia queremos demostrar como el alumnado de Educación Infantil es capaz de: (1) valorar los trabajos de sus compañeros, así como proponer mejoras y desarrollar su capacidad crítica ante los diferentes trabajos. La coevaluación será aplicada como una evaluación formativa, puesto que al proponer aspectos de mejora, se estará ayudando a que los propios alumnos mejoren sus aprendizajes; (2) evaluar sus propios trabajos, autorregulándose de manera progresiva acorde a los criterios de evaluación propuestos; (3) proponer criterios de evaluación para los diferentes trabajos; y, (4) compartir su autoevaluación con la maestra ofreciendo razones sobre la misma.

El trabajo se estructura de la siguiente manera: (2) definición de los objetivos; (3) justificación del tema; (4) marco teórico; (5) metodología (contexto y recogida de datos); (6) desarrollo de la experiencia; (7) resultados, a partir de los datos obtenidos; (8) conclusiones, respondiendo a los objetivos definidos y a otros aspectos; y, (9) lista de referencias.

2. OBJETIVOS

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se han propuesto los siguientes objetivos:

1. Averiguar si la formación que se recibe sobre el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida en un centro de formación inicial del profesorado (FIP) puede extrapolarse a nuestro ámbito profesional: un aula de Educación Infantil.

2. Analizar si la evaluación formativa y compartida es viable con alumnado de Educación Infantil, siendo capaces de autoevaluarse, realizar evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra.
3. Desarrollar en el alumnado la capacidad de observación y atención sobre los trabajos de los demás y los suyos propios.
4. Fomentar actitudes de ayuda, colaboración y respeto entre el alumnado y sus valoraciones.
5. Comprobar en qué medida los procesos de evaluación formativa y compartida mejoran el aprendizaje, la autorregulación, las relaciones inter e intrapersonales, autonomía, la actitud crítica y responsabilidad del alumnado de Educación Infantil
6. Conocer las ventajas y dificultades que conllevan el desarrollo de estos procesos en Educación Infantil y proponer posibles soluciones.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Uno de los motivos por los que hemos elegido este tema, es que la evaluación es un elemento tan relevante dentro de la educación que se llega incluso a decir “dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas” (Sanmartí, 2007:19).

En algunos centros de Formación Inicial del Profesorado (FIP) se están llevando a cabo procesos de evaluación formativa y compartida, buscando una coherencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que se recogen una serie de competencias que todo discente ha de alcanzar (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Buscà, Pintor, Martínez y Peire, 2010; López, 2009a; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Martínez y Ureña, 2008; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009), pasando de una enseñanza centrada en el docente a que el propio alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y de evaluación (Pérez, Julián y López, 2009). Si bien se persigue que el alumnado universitario adquiriera una serie de competencias para posteriormente enfrentarse a su ámbito profesional, ¿por qué no aplicar lo aprendido en esta formación inicial en el entorno profesional? Se han constatado numerosas ventajas sobre estos procesos de evaluación formativa y compartida en el ámbito universitario (Capllonch, Julián, Zaragoza, Fraile y Castejón, 2007; López, 2009b; Vallés et al., 2011; Zaragoza et al., 2009). A partir de esto nos surge una cuestión: con tantas ventajas extraídas de experiencias reales, ¿por qué no extrapolar este sistema, en su cierta medida, a un aula de Educación Infantil?

Otro motivo por el que queremos plantear una propuesta de evaluación formativa y compartida en Educación Infantil, es que el alumnado de dicha etapa obtenga un mayor protagonismo y participación en su propia evaluación. Nuestros niños y niñas formulan

valoraciones constantes sobre lo que realizan en clase, entonces, ¿por qué no contemplamos la evaluación como una pieza clave a fin de buscar un sentido sobre lo que hacemos en clase? (Andrés, de Castro, de Puig, Moya y Sático, 2005). Por tanto, pretendemos abogar por una evaluación formativa y compartida, donde el alumnado pasa a convertirse en el centro de su propio aprendizaje y, por tanto, de la evaluación.

En este sentido, lo que impulsa esta intervención es la gran problemática que existe dentro de la práctica de la evaluación, sintiendo la necesidad de buscar soluciones y hacer de la evaluación un verdadero reto de aprendizaje.

El proceso de evaluación que se va a plantear, siendo fundamental la autonomía, autorregulación, participación y responsabilidad del alumnado, se responde perfectamente con uno de los principios que ha de tener la evaluación en Educación Infantil, que es que sea formativa y continua, según la ORDEN ECI/3960/2007.

Asimismo, esta experiencia tiene una gran relevancia a nivel educativo, puesto que consiste en un método de evaluación alternativo del que existen pocas experiencias publicadas relativas a Educación Infantil (3-6 años). Si bien es cierto, hay investigaciones muy interesantes al respecto, como la de Amate (2003); Andrés et al. (2005); de Puig (2009); de Puig y Sático (2011); Diego (1998); García-Herranz (2013); Rodríguez-Martín (2013); Rodríguez-Serna (2010); Sanmartí (2008); Sbert y Sbert (1998); Shores y Grace (2004); Turri (2004), entre otras, que serán detalladas más adelante. No obstante, a excepción de algunas experiencias publicadas, se suele recoger un modelo de evaluación que se realiza por parte del docente, siendo su finalidad diagnóstica, formativa y/o sumativa (López, 2006b). Sin embargo, de Puig (2009) y Diego (1998) señalan que el alumnado de Infantil es capaz de reflexionar sobre su aprendizaje y autoevaluarse, desarrollando así su propio criterio. Por tanto, nos parece esencial preguntarnos lo siguiente: ¿Cómo viviría el alumnado de Infantil los procesos de evaluación donde son los principales protagonistas? ¿De qué manera influiría en su aprendizaje y actitudes? ¿Qué se podría mejorar mediante estos procesos?

Respondiendo al planteamiento de la elaboración del TFG, valoramos que nuestra propuesta desarrolla las siguientes competencias del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid (Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid, 2010:19-22):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio (la Educación) que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, la Educación.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

4. MARCO TEÓRICO

En este apartado se abarca el cuerpo teórico de la presente intervención educativa, tratando primeramente la evaluación en general y en Educación Infantil, después la evaluación formativa y compartida, pasando por último a la evaluación formativa y compartida en un Centro de Formación del Profesorado (FIP) y su aplicabilidad en Educación Infantil. Se pretende presentar un planteamiento de evaluación alternativo con un carácter innovador en un aula de Educación Infantil, demostrando que mejora el aprendizaje, las relaciones inter e intrapersonales, la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad del alumnado.

4.1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN?

En este apartado se recogen aspectos generales sobre la evaluación y, en concreto, en Educación Infantil, abarcando desde la definición y los diferentes tipos según algunos autores fundamentales en este ámbito, hasta la evaluación en la legislación educativa infantil según la normativa vigente.

4.1.1. Definición de evaluación

Según la Real Academia española (2001), la evaluación es “señalar el valor de algo, estimar, apreciar, calcular el valor de algo.” También hace referencia a “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Otros autores, como Andrés et al. (2005), señalan que es una actividad cotidiana y espontánea, siendo imprescindible para todo ser humano. No obstante, ambas son definiciones generales con un cierto carácter reduccionista, por lo que es necesario concretarla más en el ámbito educativo.

De esta forma, siguiendo a Salinas (2002:21), se puede describir como “un conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros) con la finalidad de juzgarlos.” Sin embargo, durante los últimos años este concepto ha evolucionado añadiendo la característica de que ha de ser formativa, como la de Andrés et al. (2005:36), que entienden la evaluación como:

Una herramienta de carácter formativa que forma parte del proceso de aprendizaje en la medida en que reúne, recoge y analiza datos significativos que permiten enderezar, mejorar u optimizar los rendimientos escolares entendidos no solo como informaciones, sino también como procedimientos y actitudes.

En esta línea, basándonos en Boekaerts & Corno (2005), muchos investigadores han diseñado otro tipo de evaluaciones, en las que se incluyan nuevos instrumentos para conocer mejor los resultados de una intervención, desde el conocimiento hasta las estrategias y actitudes del alumnado.

Si bien, se tiene en cuenta no solo el conocimiento sino también las actitudes, pero Álvarez (2000:12) da un paso más allá, puesto que recoge este concepto como un objeto de aprendizaje, señalando que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”. Sanmartí (2007) entiende la evaluación en más sentidos, con diferentes finalidades, mediante diversos medios, que sirve para recoger información y emitir un juicio sobre ella, lo que implica tomar decisiones al respecto, de carácter social, pedagógico y regulador. A esto hemos de añadir la concepción de López (2000), que concibe la evaluación, además de como regulación del aprendizaje, como actividades de aprendizaje, formando parte de su propio proceso. Según este autor, la evaluación está al servicio del proceso de E-A y de las personas que participan en él. En esta misma línea, el alumnado comienza a adquirir importancia en el proceso de evaluación. Para ello, Sanmartí (2007) destaca que las actividades de evaluación han de tener como finalidad primordial fomentar estos procesos de regulación, de forma que los propios alumnos puedan analizar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para afrontarlas y superarlas.

En definitiva, según Giné y Piqué (2007), la evaluación es una referencia constante en el día a día escolar que debe ayudar tanto al profesorado como al alumnado, con el propósito de que

aprendan sobre lo que hacen bien y sobre lo que deben modificar para que se produzca un mayor aprendizaje.

4.1.2. Tipos de evaluación

Se han de discernir diferentes tipos de evaluación en función de la pregunta que nos planteemos: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿con qué? y ¿quiénes son objeto de evaluación?, aunque todas ellas estén estrechamente relacionadas. De este modo, según López (2006b), si nos preguntamos ¿para qué evaluar?, se estará haciendo referencia a la finalidad; cuándo evaluar, al momento; a quién o qué evaluar, quiénes son objeto de evaluación; quiénes son los encargados de la misma, a la heteroevaluación (cuando una persona evalúa a otra en una situación diferenciada), coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida. Estos últimos términos se tratarán más adelante. Por tanto, López (2006b), según la finalidad, estima los siguientes tipos:

- Diagnóstica: su propósito es recoger información sobre el estado inicial del alumnado para adaptarse al mismo.
- Formativa: su objetivo es mejorar el proceso y las personas que están implicadas en el mismo.
- Sumativa: su finalidad es realizar una revisión y un juicio de valor sobre cuánto se sabe, cuánto ha mejorado y su calidad.

Este mismo autor considera otros tipos según el momento (¿cuándo evaluar?):

- Inicial: se realiza previamente a un proceso o programa educativo, o bien durante la primera fase del mismo.
- Continua: se lleva a cabo durante el proceso.
- Final: se realiza al final de un periodo de tiempo.
- Puntual: se aplica el instrumento y el proceso de evaluación en un momento específico, separado del proceso de E-A.

El mismo autor recoge ¿a quién evaluar?, destacando la evaluación del alumnado, del profesorado y de los procesos de E-A.

En cuanto al interrogante referido ¿a qué evaluar?, según Gallego (1994), se recoge el proceso de enseñanza, la propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades del alumnado.

Este autor también responde al interrogante ¿con qué evaluar?, señalando las escalas de observación, registros anecdóticos, diarios de clase y otros (entrevistas, asambleas...).

4.1.3. La evaluación en la legislación en el segundo ciclo de Educación Infantil

En la ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación Infantil a nivel nacional. Con respecto a la evaluación, nos interesa especialmente el artículo 7, en el que se establece que esta:

- Ha de ser global, continua y formativa.
- Ha de servir para valorar el proceso de aprendizaje y recoger datos importantes para tomar decisiones individualizadas.
- Ha de ser responsabilidad de cada tutor, dejando constancia de sus observaciones sobre el desarrollo del alumnado. Al finalizar cada ciclo, tendrá que elaborar un informe individualizado al respecto.
- Ha de ser comunicada a las familias periódicamente.

La experiencia ha sido llevada a cabo en un centro educativo de la comunidad de Castilla y León, por lo que encontramos necesario hacer referencia a su currículum. La ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Los artículos que hacen referencia de manera directa al aspecto de la evaluación son el 13, 14, 15 y 16. De esta manera, se destacarán los aspectos más relevantes de los mismos:

- La evaluación ha de ser global, continua y formativa.
- La técnica principal de recogida de información será la observación directa y sistemática.
- La evaluación tendrá un carácter regulador, formativo y orientador.
- La valoración del alumnado se expresará en términos cualitativos.
- El encargado de la evaluación del aprendizaje del alumnado será el tutor.

Por consiguiente, un sistema de evaluación formativa y compartida en Educación Infantil da cabida perfectamente dentro de estas características, del que se hablará más adelante.

4.2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

La evaluación formativa, según Sanmartí (2007), es de carácter pedagógico y regulador, pues ayuda al profesorado a analizar los cambios que se han de introducir en el proceso de E-A para ayudar al alumnado en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. Asimismo, también sirve para detectar los errores que comete el alumnado y actuar consecuentemente. Por tanto, esta evaluación tiene como fin regular el proceso de E-A. No obstante, no solo debe referirse al papel del maestro, sino también al del alumnado. Siguiendo a James (2013:14), “la evaluación formativa es un proceso planificado en el que tanto los profesores como los alumnos usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que están haciendo.”

En esta misma línea, siguiendo a López (2000), la evaluación formativa y sumativa pueden ser compatibles y complementarias siempre y cuando la finalidad de la primera sea la comprensión, mejora y perfeccionamiento de los procesos de E-A y esté orientada al cambio; y la evaluación sumativa se entienda como una reflexión sobre el proceso, los resultados alcanzados y su valoración.

Dentro de este planteamiento, no solo debemos tener en cuenta el tipo de instrumentos y técnicas a utilizar, sino qué finalidad se le atribuye, qué papel desempeña, qué función cumple y al servicio de quién se pone (Santos, 1993). Por consiguiente, basándonos en López (2000), para llevar a cabo una evaluación formativa y compartida se han de cumplir las siguientes características:

- La evaluación debe entenderse como un proceso de reflexión, de análisis y mejora.
- La evaluación debe estar integrada en el proceso de E-A.
- Ha de estar al servicio de las personas implicadas en dicho proceso.
- Se evalúan de forma interrelacionada los procesos de E-A, el profesorado y el alumnado, y no solo basándonos en los resultados académicos.
- La evaluación se centra en el proceso de aprendizaje.
- El profesor debe ser un crítico, que pretende perfeccionar el trabajo realizado.

Por evaluación formativa entendemos aquella que mejora los procesos de E-A mientras que por evaluación compartida aquella en la que se implica al alumnado en los procesos de evaluación, siendo esencial el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el profesorado y alumnado, basándonos en Pérez et al. (2009). La evaluación ha de llevarse a cabo como una práctica reflexiva compartida, en la que todos los implicados aprenden, comparten y desarrollan responsabilidades (Álvarez, 2000).

De este modo, dentro de esta propuesta se ha de tener en cuenta la participación del alumnado en la evaluación para que sea verdaderamente educativa, democrática y formativa. Con sentido democrático nos referimos, según Santos (1993), a que todo lo que tenga incidencia en el proceso educativo debe ser evaluado y que los protagonistas son todos los implicados en el mismo, buscando una mejora de la práctica y ayudando a las personas que participan.

Giné y Piqué (2007) ofrecen una concepción constructiva a la evaluación, dado que los procesos de evaluación han de consistir en recoger información, analizarla y tomar decisiones, tanto por parte del profesorado (decisiones de regulación de los procesos de enseñanza) como del alumnado (procesos de autorregulación, buscando mejorar los procesos de aprendizaje).

Por tanto, dentro de este planteamiento se contempla la participación del alumnado en la evaluación, destacando así la autoevaluación (evaluación que una persona realiza sobre sí misma), la coevaluación (evaluación entre iguales) y la compartida (procesos de diálogo que

mantiene el profesor con su alumnado sobre el proceso de E-A y su evaluación), entendiéndolo como López (2006c) y Pérez et al. (2009).

Siguiendo a López, Barba y González (2005), las razones por las que potenciar la participación del alumnado son: (1) la mejora del aprendizaje y de los procesos generados; (2) el análisis crítico y la autocrítica; (3) su relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, la formación de personas responsables y el desarrollo de una educación democrática; y, (4) una cuestión de coherencia.

4.3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LOS CENTROS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La incorporación de la Universidad española al EEES implica una serie de cambios en el ámbito universitario, siendo clave la evaluación y metodología. Uno de los principales cambios es que la formación universitaria debe ir orientada al desarrollo de competencias profesionales (transversales y específicas), y no solo a la acumulación de conocimientos. El aprendizaje del alumnado debe dirigirse hacia el dominio de una serie de competencias profesionales y de aprendizaje que necesitará durante su vida (Martínez y Ureña, 2008).

En cuanto a la participación del alumnado en la evaluación, además de entender la autoevaluación, la coevaluación y la compartida, como se ha explicado, se han de destacar las estrategias para fomentar esta última, que son la autocalificación (el alumno se califica), la calificación dialogada (consecuencia de una evaluación compartida) y la negociación curricular, entendiéndolo como Pérez et al. (2009).

Muchos autores han trabajado sobre la temática de la evaluación formativa en educación superior, adquiriendo una gran relevancia en este campo, como Benito y Cruz (2005); Biggs (2005); Bretones (2002, 2008); Brown y Glasner, (2003); Buscà et al. (2010); Dochy, Segers y Dierick (2002); Knight (2005); López (1999, 2000, 2004, 2006a, 2008, 2009a); López, Martínez y Julián (2007); Pérez, et al. (2008), Santos, Martínez y López (2009), entre otros.

Por tanto, en busca de una coherencia con el EEES, en los últimos años, en muchos centros de FIP, se están llevando a cabo experiencias que demuestran que impartir asignaturas en la Universidad española con sistemas de evaluación formativa y compartida es viable (López, 2012). Desde este planteamiento, pasamos de una enseñanza centrada en el docente a que el alumnado sea el centro del proceso de E-A y, por cuanto, de la evaluación (Pérez et al., 2008). Este sistema implica en el alumnado una posible mejora en sus aprendizajes y competencias, implicándose en su proceso de formación y participando en la toma de decisiones (López, 2012).

De este modo, parece que este sistema de evaluación conlleva múltiples ventajas: mejora la motivación, permite corregir a tiempo los errores, es una experiencia de aprendizaje en sí

misma, etc., (López, 2009b); además fomenta el trabajo colaborativo, la evaluación está dentro de los procesos de aprendizaje y se favorece la implicación del alumnado (Capllonch et al., 2007). Si bien Brown y Glasner (2003) consideran que es fundamental que el alumnado sepa qué se está evaluando y las consecuencias que esto tiene en su aprendizaje, ¿por qué no extrapolarlo a otras etapas de educación en su cierta medida? De esta forma se estaría demostrando que hemos adquirido las competencias profesionales pertinentes para afrontar la vida laboral.

4.4. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Cuando los niños y niñas acceden por primera vez a la escolarización de un centro educativo, comienzan a vivir determinadas experiencias, siendo conscientes de que lo que hacen está controlado por una persona adulta (Salinas, 2002). Según este último, desde esta percepción el niño comienza a comparar lo que ha hecho con lo que hicieron otros compañeros y compañeras. Además, ante cualquier tarea, la maestra facilita instrucciones sobre lo que hay que hacer, con qué materiales y de qué forma, valorando el resultado, por lo que el alumnado comienza a percatarse sobre la presencia de la evaluación (Salinas, 2002).

Sin embargo, no solo es que la maestra decida qué actividades hacer y cómo, sino que posteriormente rellena unos “boletines” trimestrales en función de determinados criterios en términos de “sí” o “en proceso”, entre otros, que aunque parece una información cualitativa, no deja de responder a una calificación (Paniagua, 2002).

La evaluación en Educación Infantil ha estado tradicionalmente ligada a informes en los que se recoge información sobre los logros del alumnado. Como señala Paniagua (2002), los informes tienen el riesgo de convertirse en un documento burocratizado donde se proporciona escasa información significativa sobre los niños y niñas, corriendo el peligro además de “etiquetarlos”. Esta es una manera tradicional de entender la evaluación, pero, en los últimos años, se han llevado a cabo experiencias defendiendo planteamientos de evaluación alternativos.

Una experiencia bastante relevante es la llamada “evaluación figuroanalógica” llevada a cabo en Educación Infantil, entre otras etapas, por Andrés et al. (2005), que aportan visiones que hasta ahora habían sido excluidas de la práctica educativa, ofreciendo un papel fundamental a la autoevaluación del alumnado. En esta línea, destacan que los niños y niñas de Infantil son perfectamente capaces de autoevaluarse, pero para ello es necesario fomentar esta capacidad. Estos autores utilizan el concepto “figuro” porque el pensamiento utiliza símbolos para expresarse, y “analógica” porque es un razonamiento que capacita al pensamiento para hacer comparaciones y percibir semejanzas. Además, presentan una serie de autoevaluaciones con

escalas gráficas para llevar a cabo en un aula de Infantil. Más adelante, de Puig y Sático (2011) recogen un modelo de evaluación similar.

Por otra parte, Shores y Grace (2004) ofrecen una experiencia de evaluar mediante portafolios en Infantil y Primaria, destacando que es una buena forma para que los niños y niñas reflexionen sobre sus ideas y conocimientos, incrementando así su interés por las diferentes actividades y pudiendo compartirlo con sus compañeros. Asimismo, se ofrece una propuesta de realizar entrevistas, fundamentadas en el diálogo, entre el maestro y el niño para comentar el portafolio, realizando además preguntas para que aprendan a autoevaluarse.

Otra experiencia es la que ofrece Turri (2004) en México y Chile, alegando que es importante que el alumnado de Infantil participe en su propia evaluación, puesto que implica un proceso de diálogo y reflexión sobre su aprendizaje. También señala la utilización de un “Portafolio de evaluación”, ya que facilita la revisión de los saberes, para así poder compararlos con los nuevos, ser conscientes de su aprendizaje y tomar la decisión de si con el nuevo aprendizaje se pueden mejorar algunos trabajos. No solo hace referencia a la autoevaluación, sino también a la coevaluación.

En esta línea, Rodríguez-Serna (2010) propone un planteamiento similar de manera muy breve, alegando que lo más relevante es el diálogo que se establece con el alumnado tanto individual como grupal. También destacar que se deben tener en cuenta diferentes aspectos, no solo lo cognitivo en relación al conocimiento adquirido, sino también lo afectivo, motivacional, comportamiento y contexto (de la Fuente y Lozano, 2010).

Por otra parte, Amate (2003) propone un modelo de evaluación interrogativo que puede ser perfectamente aplicado a los sistemas de evaluación formativa y compartida, puesto que, previamente a la realización de un tarea, se le pregunta al alumnado cómo va a hacerlo y qué cree que es lo más importante de la misma animándole así a que proponga criterios de evaluación. Posterior a la realización, se propone una autocalificación, ¿cómo te ha salido?, y debe justificarlo razonadamente acorde a los criterios establecidos conjuntamente. En esta línea, Sbert y Sbert (1998) también nos ofrecen una experiencia con alumnado de 4 años que muestra que son capaces de construir criterios de evaluación con ayuda de la maestra.

En relación con la metodología acorde a esta evaluación García-Herranz (2013) propone una verdadera propuesta de evaluación formativa y compartida, donde recoge que solo con una metodología activa y vivencial, este tipo de evaluación tiene sentido. Para ello, propone asambleas dialogadas, donde la maestra presenta la propuesta abierta a sugerencias. También se deben fijar las reglas de manera consensuada, ofrecer feedback constante y generar procesos de diálogo, en el sentido de que con la evaluación se genere aprendizaje y mejoras por parte de todos. Asimismo, destaca la importancia de que el propio maestro se evalúe mediante ciclos de investigación-acción, utilizando, para ello, un diario de aula. También posibilita al alumnado su

participación en la evaluación docente y la del proceso de enseñanza, creando así “el tendero de los deseos”, en el que cada niño escribe tanto lo que gustaría como lo que no.

En cuanto al trabajo diario mediante fichas, la maestra propone dos vías. La primera consiste en realizar la ficha de la mejor manera posible, demostrando así lo que sabe. La segunda también conlleva realizarlo lo mejor posible, pero además pueden realizar una tarea adicional, demostrando así más conocimiento sobre el contenido que se está trabajando. De este modo, podrán conseguir una cara sonriente como refuerzo positivo. Más tarde, tienen la oportunidad de explicar a sus compañeros en qué consistió su tarea adicional. Mediante estos procesos, los niños y niñas son conscientes de sus logros, lo que supone una gran motivación para ellos y ellas.

Rodríguez-Martín (2013) lleva a cabo una experiencia de coevaluación con alumnado Infantil en un aula unitaria rural; consiste en que cada niño tenía que mostrar su trabajo al resto de compañeros de grupo y estos últimos tenían que decidir si estaba bien hecho o debían mejorar algo. Además, cada niño contaba con un carné de coevaluación, que estaban personalizados con su fotografía, su nombre y unos gomets con “cara sonriente”. También tenían tres espacios con los nombres de los compañeros encargados de evaluarles. El carné se utilizaba cuando enseñaban su trabajo a uno de los compañeros correspondientes. Este último tenía que observarlo y decidir si estaba bien hecho o qué debía mejorar; si estaba bien le ponía una “cara sonriente” en el carné y tenía que completar todos para jugar en el rincón que tenía asignado ese día. Sin embargo, para que el alumnado pudiera realizar una coevaluación, se explicaron en la asamblea, con apoyo visual, unas pautas que debían tener en cuenta a la hora de evaluar a su compañero adecuadamente, recordándolo cada día según el ejercicio a realizar.

Según esta experiencia, el alumnado mejoró mucho en cuanto a atención, concentración, silencio y la valoración del trabajo de los demás. Para ello utilizó una metodología basada en la observación participante, el diario de aula y una hoja de registro individual, en la que cada semana anotaba diferentes observaciones, el análisis documental y la evaluación de cada alumno (trabajo, comportamiento, actitud).

En esta línea, Sanmartí (2008) presenta una experiencia en Educación Infantil donde introduce la autoevaluación y coevaluación en diferentes momentos del día utilizando escalas gráficas a través de preguntas y así los niños y niñas puedan ser conscientes en qué van mejorando y en qué tendrían que avanzar. Además, se destaca la colaboración entre los niños y niñas para que puedan aportar mejoras y ofrecer soluciones a posibles problemas. De Puig (2009) añade que para fomentar la autonomía en los niños y niñas de Infantil y que tengan un criterio, se les puede introducir en diversas formas de evaluación. En concreto, defiende el inicio en la evaluación de su propia conducta y la de sus compañeros, ayudados por la maestra evidentemente y con criterios muy claros. En esta misma línea, Diego (1998) atañe que los

niños y niñas de Infantil son capaces de reflexionar sobre su propia evolución y tomar decisiones tanto individual como colectivamente. Este autor propone una serie de situaciones de autorregulación que debe fomentar el profesorado: (1) situaciones en las que se induce a pensar, aportar y discutir qué saben sobre un tema y qué les gustaría aprender; (2) en las que exponen sus propias hipótesis; (3) en las que se les ayuda a verbalizar y a tomar conciencia sobre lo que están aprendiendo; (4) en las que consensuan los objetivos de las actividades; (5) en las que registran las tareas realizadas y los objetivos consensuados que se van cumpliendo; y, (6) en las que puedan mostrar su evolución y aprendizaje.

5. METODOLOGÍA

En este apartado recogemos la descripción del contexto de la experiencia y cómo se ha llevado a cabo la recogida de datos de la presente intervención educativa.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia se ha realizado en un aula de Educación Infantil que pertenece a un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Concretamente, este ha sido el CEIP Arcipreste de Hita El Espinar (Segovia). En este centro educativo se cuenta tanto con alumnado residente en El Espinar como de Los Ángeles de San Rafael, a 10,5 kilómetros del mismo, La Estación de El Espinar, a 6 kilómetros y de distintos caseríos del Campo Azálvaro, contando finalmente con aproximadamente 700 alumnos entre ambas etapas. Si bien, aunque esté considerado como un centro conjunto de Educación Infantil y Primaria, físicamente está compuesto por dos edificaciones independientes, muy distantes entre sí, impartándose por un lado Educación Infantil y por otro Primaria.

El municipio de El Espinar cuenta con unos 9000 habitantes entre los núcleos que constituye, siendo este considerado el núcleo principal, encontrándose a 30 km de la capital. Este municipio cuenta con los siguientes servicios: Centro de Salud, Residencia de ancianos, Centro Joven, polideportivo, piscina de verano, piscina climatizada y un gimnasio, transporte público, correos, etc.

El aula, donde se ha llevado a cabo la experiencia, cuenta con 21 alumnos y alumnas del segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil. Esta aula se encuentra en el edificio de Educación Infantil que cuenta con 4 líneas por curso, a excepción de tercero que cuenta con 3 líneas. En cada clase se cuenta con una maestra o maestro bajo el papel de tutor de grupo. Además, también se disponen de algunos especialistas, como la de Psicomotricidad y TICs, religión, inglés, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Compensatoria. También se cuenta con una cuidadora para una alumna ACNEE.

En cuanto a las características físicas del aula en la que se ha llevado a cabo la experiencia, cuenta con unos 47 m², es bastante luminosa y muy amplia. Se encuentra en la segunda planta en la parte izquierda del edificio respecto a la entrada principal. Cada curso además dispone de una entrada propia, como consecuencia del gran número de líneas. Esta aula está bien comunicada tanto con el resto de líneas del curso como con el aula de psicomotricidad, de informática y la biblioteca.

5.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para poder evaluar la experiencia llevada a cabo de forma creíble y rigurosa es necesario recoger datos con diferentes instrumentos. Para ello se han utilizado diversos instrumentos y técnicas de la investigación cualitativa. La principal técnica de recogida de datos ha sido la observación participante, siendo recogida en formato escrito a través de un diario reflexivo, las hojas de registro individual y grupal con escala verbal y la fotografía. Con esta última se pretende recoger datos visuales sobre la actuación del alumnado dando una visión fidedigna de la realidad de la experiencia.

5.2.1. La observación participante

La observación participante es una técnica de investigación cualitativa a través de la cual el investigador entra directamente en el contexto a estudiar durante un periodo relativamente largo. Además de observar, requiere una implicación y contacto directo con el objeto de estudio (Corbetta, 2003). Esta técnica se llevó a cabo incluso antes de realizar la experiencia de evaluación, puesto que consideramos fundamental conocer previamente al alumnado y así poder adaptar la propuesta a sus características y al contexto. Además, pensamos que era de vital importancia que el alumnado sintiese confianza con la nueva maestra. La experiencia fue llevada a cabo durante el periodo de prácticas, de ahí la elección de esta técnica.

Los datos obtenidos mediante la observación participante se han recogido en el diario de clase, las hojas de registro individual y grupal con escala verbal.

5.2.1.1. El diario de clase

Los diarios de clase son documentos en los que los profesores recogen sus impresiones sobre lo que acontece en sus clases (Zabalza, 2004). Desde la utilidad que se le ha dado al diario en esta experiencia, podría definirse como un recurso de investigación por la gran variedad de información que nos ha ofrecido, desde datos y descripciones hasta análisis y reflexiones. Asimismo, también nos ha posibilitado el reflexionar y comprender el significado de las acciones y datos recogidos en lo referente a esta experiencia. Este diario ha generado un gran valor formativo, ya que se han documentado los pasos que se han dado durante este periodo de

tiempo y cómo ha evolucionado tanto a nivel del alumnado como docente. De este modo, se ha recogido información sobre el proceso, las dificultades encontradas, la reflexión sobre sus posibles causas, cómo se han afrontado, los planteamientos que se han utilizado, las reacciones de los participantes, etc., posibilitando, de este modo, la toma de decisiones y la aplicación de iniciativas de mejora, introduciendo así las modificaciones necesarias.

En lo referente a la continuidad en la recogida y redacción de los datos, partiendo de Corbetta (2003), el diario se ha escrito de una manera sistemática, procurando que fuese lo más cercano al acontecimiento para no perder detalles importantes. Durante la experiencia siempre se tenía a mano un cuaderno para tomar breves notas y más tarde poder desarrollarlo. De esta manera, podemos realizar una lectura diacrónica sobre los acontecimientos, analizando la evolución de los hechos (Zabalza, 2004). La experiencia se ha realizado durante nueve semanas para tener una perspectiva de cómo han ido evolucionando los niños y niñas en la práctica de esta evaluación.

5.2.1.2 Hojas de registro individual y grupal con escala verbal

Con el propósito de llevar a cabo un registro diario de la evolución de cada niño y niña individualmente y también a nivel de grupo-clase en lo referente a esta propuesta, se elaboró una hoja de registro individual y grupal con escala verbal para valorar así ambos niveles. La primera se ha confeccionado con el fin de valorar algunos aspectos esenciales de esta nueva forma de trabajo como la comprensión, la expresión, el comportamiento y la actitud, haciendo referencia a la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida (véase tabla 1).

Tabla 1. Ficha de seguimiento individual

NOMBRE:					
Fecha de observación (días)					
Comprende el trabajo a realizar					
Respeto las normas acordadas					
Se preocupa por que su equipo cumpla las normas					
Valora adecuadamente a su compañero					
Ayuda adecuadamente a su compañero					
Respeto la valoración del compañero					
Se valora adecuadamente a sí mismo					
Se comunica de forma adecuada con sus compañeros					
Respeto el turno de palabra					
Comparte lo evaluado por su compañero con la maestra					
Aporta razones de su autoevaluación					

OBSERVACIONES:
ESCALA VERBAL: (MP) MUY POCO/ (P) POCO/ (B) BASTANTE/ (M) MUCHO

(Fuente: elaboración propia)

Con el propósito de adaptar la propuesta a las características del alumnado y favorecer la integración de todos los niños y niñas, hemos realizado una adaptación de la práctica de evaluación a un niño que presenta un retraso neurológico diagnosticado, afectándole especialmente a nivel motor, pero también a nivel cognitivo, viéndose limitado el desarrollo del lenguaje. Por tanto, no puede seguir al resto de niños y niñas, siguiendo incluso una adaptación curricular en el aula. La adaptación de esta práctica a sus características y posibilidades ha consistido en modificar algunos criterios de la tabla 1. Concretamente, en lugar de valorar si evalúa adecuadamente a su compañero y si le ayuda, se ha cambiado por si comprende la valoración que le hace su compañero y si recibe adecuadamente su ayuda (véase tabla 1.1). Debido a sus circunstancias, este niño no ha podido valorar el trabajo de su pareja porque hace un trabajo diferente e inferior al resto de compañeros. No podemos proponerle valorar un trabajo que no comprende ni sabe hacer, ya que de lo contrario sería “dibujar la carita sonriente” automáticamente sin ninguna reflexión. Además de esto, hemos suprimido los dos últimos criterios de la tabla 1 relativos a la evaluación compartida, dado que, aunque puede saber si su trabajo está bien o mal hecho, no es capaz de ofrecer razones al respecto. Sin embargo, sí que intentamos realizar una evaluación compartida en el sentido de que comentamos el trabajo que ha realizado.

Tabla 1.1. Ficha de seguimiento individual adaptada

NOMBRE:					
Fecha de observación (días)					
Comprende el trabajo a realizar					
Respetar las normas acordadas					
Se preocupa por que su equipo cumpla las normas					
Comprende la valoración de su compañero					
Recibe adecuadamente la ayuda de su compañero					
Respetar la valoración del compañero					
Se valora adecuadamente a sí mismo					
Se comunica de forma adecuada con sus compañeros					
Respetar el turno de palabra					
OBSERVACIONES:					
ESCALA VERBAL: (MP) MUY POCO/ (P) POCO/ (B) BASTANTE/ (M) MUCHO					

(Fuente: elaboración propia)

También se ha utilizado una tabla para realizar un seguimiento de la evolución del grupo, como colectivo (véase tabla 2). Con esta se ha valorado tanto el clima de aula durante la práctica de evaluación como la utilización de la hoja de coevaluación grupal y el termómetro, explicado con más detalle en el siguiente capítulo.

Tabla 2. Ficha de seguimiento del grupo-clase

NOMBRE:					
Fecha de observación (días)					
Hay un clima de ayuda					
Se respetan los unos a los otros en cuanto a sus valoraciones					
Se comunican adecuadamente entre ellos					
Se autoevalúan adecuadamente					
Se coevalúan adecuadamente					
Ofrecen propuestas de mejora					
Son conscientes de su comportamiento					
Aportan razones de su autoevaluación					
OBSERVACIONES:					
ESCALA VERBAL: (MP) MUY POCO/ (P) POCO/ (B) BASTANTE/ (M) MUCHO					

(Fuente: elaboración propia)

5.2.2. La fotografía

En el desarrollo de la experiencia también se han realizado fotografías, como instrumento complementario en la recogida de información. Estas se han realizado algunas veces cuando los niños y niñas realizaban la coevaluación y/o rellenaban la hoja de registro de coevaluación grupal en la asamblea final. No obstante, no se han tomado de una manera habitual ni sistemática, puesto que con el resto de instrumentos ya se ha recogido mucha información y de forma muy sistemática.

6. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el presente capítulo recogemos cómo se ha desarrollado la experiencia, partiendo de la organización del aula y los cambios realizados para un mejor funcionamiento hasta el nuevo planteamiento de trabajo en el aula y los instrumentos y las prácticas que se utilizaron para ello.

6.1. ORGANIZACIÓN DEL AULA DURANTE LA EXPERIENCIA

En primer lugar, señalar que no se han realizado demasiados cambios en la organización del aula para comenzar la experiencia, puesto que la maestra de la misma siempre ha partido de la

heterogeneidad para organizar los equipos. Por tanto, hemos aprovechado esta última para fomentar actitudes de colaboración.

Esta innovación en la evaluación se ha llevado a cabo en el momento del trabajo individual, en el juego por rincones y en una asamblea final. Esta última no se realizaba antes de la experiencia, pero consideramos que sería muy enriquecedor tanto para el alumnado como para las maestras. Esta se realizaba para entablar un diálogo acerca de la experiencia de cada día y que los propios niños y niñas rellenaran dos instrumentos de los que se hablará más adelante.

Concretamente, el aula estaba compuesta por 21 alumnos (a mitad de la experiencia se fue uno y se incorporó otro) distribuidos en 5 equipos de trabajo, identificados con colores:

- El equipo verde formado por 3 niñas y 2 niños.
- El equipo azul formado por 2 niñas y 2 niños.
- El equipo rojo formado por 2 niñas y 2 niños.
- El equipo amarillo formado por 3 niñas y 1 niño.
- El equipo naranja formado por 2 niñas y 2 niños.

Si bien la heterogeneidad de esta organización aparte de ser por sexo, se han tenido en cuenta otros criterios para fomentar actitudes de colaboración, tales como la madurez, los ritmos de aprendizaje, socialización, etc.

En esta misma línea, se ha de señalar que, no solo los alumnos y alumnas estaban situados por equipos y a su vez en colores, sino que las cinco mesas de trabajo también estaban distribuidas por colores y pertenecían a un rincón concreto. A fin de conseguir una buena organización, cuando llegaba el momento de trabajar individualmente, el encargado del día comunicaba a sus compañeros donde se sentaban a partir de un cuadrante (véase tabla 3). Este último se encontraba colgado en la pared junto al resto de instrumentos de evaluación.

Tabla 3. Cuadrante equipos

Rincones	 Lectoescritura	 Construcciones	 Juego simbólico	 Lógico-matemática	 Plástica
Lunes					
Martes					
Miércoles					
Jueves					
Viernes					

(Fuente: elaboración propia)

Una vez dispuestos en sus mesas, los alumnos y alumnas se disponían a hacer la ficha correspondiente del método “Proyecto: El viaje de Suso” (Malagón y Brandi, 2012), que es el material curricular que sigue el alumnado, a excepción de un niño que precisa de una adaptación curricular, utilizando el del curso anterior. Finalizado el trabajo individual, ya estaban distribuidos en las mesas para jugar en los rincones correspondientes a ese día.

Consideramos fundamental exponer la rutina escolar del aula donde se desarrolló la experiencia debido a la gran importancia que esto implica en la etapa de Educación Infantil (véase tabla 4).

Tabla 4. Rutina escolar

RUTINAS	EXPLICACIÓN
Entrada	Cambio de abrigo por ropa de baby y se sitúan en asamblea.
Asamblea	Donde da lugar el saludo de la mañana, se trabaja la expresión y comprensión oral y escrita; su estado emocional; la lista; método Doman; el calendario; los números y el tiempo. También es donde se realiza la explicación de la ficha, que es realizada por los propios niños y se establecen los criterios de evaluación.
Trabajo individual	Se realizan las fichas del método. En esta rutina se introdujo la propuesta de coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida.
Juego por rincones	Como se ha explicado previamente, desde el trabajo individual ya están situados en los rincones que se les asigna cada día y así una vez hayan terminado ya estén organizados. Por tanto, el aula está formada por 5 rincones (lectoescritura, construcciones, juego simbólico, lógico-matemática y plástica). La práctica de evaluación también se introdujo en este momento, ya que con uno de los instrumentos valoraban el comportamiento en dicho juego.
Rutinas de recogida de material, aseo y de almuerzo	Previamente a salir al recreo, se recoge el material que ha sido utilizado, se asean y meriendan en las mesas organizados por equipos.
Recreo	Una vez que los niños y niñas han terminado lo anterior, se van al patio durante 30 minutos.
Relajación y aseo	A la vuelta del recreo beben agua y descansan en la zona de la asamblea con música relajante durante unos minutos.
Otras actividades	Se incluyen sesiones plásticas, musicales, corporales y cuentos.
Recogida de material, cambio de baby por ropa de abrigo y reparto de mochilas.	En este momento los niños y niñas recogen el material y se cambian el baby por ropa de abrigo. A continuación, el responsable del día reparte las mochilas a cada niño y niña.
Asamblea final	Se utilizan los instrumentos de coevaluación y autoevaluación grupal en el que se valora el comportamiento durante el trabajo individual y el juego por rincones, estableciendo un diálogo entre todos al respecto.
Fila	Se disponen en fila para salir y cantamos una canción.

(Fuente: elaboración propia)

A continuación se desarrolla detalladamente la propuesta de evaluación formativa y compartida que ha sido llevada a cabo en un aula de Educación Infantil, partiendo de la organización presentada.

6.2. PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN INFANTIL

6.2.1. El nuevo planteamiento de trabajo en el aula

Previamente a la nueva organización del trabajo, se presentó la propuesta de evaluación a los niños y niñas de la clase mediante una asamblea y llegar así a un consenso sobre determinados aspectos esenciales dentro de esta nueva práctica, contando con la participación del alumnado desde el inicio. Además, consideramos de vital importancia que el alumnado sea consciente de lo que se va a realizar y ofrecerles la oportunidad de consensuar conjuntamente las normas que se han de cumplir para conseguir un buen funcionamiento en el aula.

En la asamblea se invitó al alumnado a llegar conjuntamente a un acuerdo de los criterios que se iban a tener en cuenta en la evaluación con respecto al comportamiento, centrándonos en las normas básicas. Una vez llegado a un acuerdo, se colgaron las normas en clase con pictogramas por si fuera necesario recordarlo cada día. Estas normas fueron: “no gritar” y “no levantarnos sin permiso y levantar la mano para hablar”.

En cuanto al trabajo individual, al realizar todos la misma actividad, se han valorado en función de lo que hay que hacer en cada tarea. Por tanto, ligado a todo esto, una parte esencial para que esta práctica saliera bien fue el cómo se explicaran las fichas a realizar. De esta manera, el docente no explicaba directamente, sino que eran los propios niños y niñas quienes decían que creían que había que hacer en la ficha y así propiciar un mayor entendimiento, atención y participación por su parte. Esto ha sido clave para que los niños y niñas establecieran los criterios que debían cumplir para realizar bien su trabajo, se autoevaluaran adecuadamente, fuesen capaces de valorar correctamente el trabajo de sus compañeros y, en definitiva, fuesen más conscientes de su aprendizaje. Asimismo, si les estamos otorgando un papel participativo dentro de la evaluación, ¿por qué no darles protagonismo en otros aspectos que conlleven a la práctica de la evaluación?, como pueden ser en la explicación de los trabajos.

Por otra parte, se precisó que hubiera un periodo de adaptación en esta nueva forma de trabajo, introduciendo de manera paulatina pequeñas rutinas y cambios en función de la respuesta que se obtuviera del propio alumnado. A continuación se detalla cómo se ha realizado esta evaluación, propiciando la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación compartida en una clase de Educación Infantil.

6.2.2. La práctica de la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida

Con el propósito de introducir en el aula una propuesta de evaluación formativa y compartida, se diseñaron una serie de instrumentos y prácticas para introducir de una manera paulatina.

Coevaluación trabajo individual:

En primer lugar, se introdujo la coevaluación en el trabajo individual. Concretamente, en la asamblea explicamos a los niños que a partir de dicho momento “serían profes”, animándoles a que tendrían que valorar cada día el trabajo de sus parejas. Estas últimas han sido asignadas por las maestras dentro del mismo equipo de trabajo a fin de conseguir un mayor control y organización. Por tanto, siempre tenían la misma pareja a excepción de algunos cambios improvisados por faltas o por un mejor funcionamiento. No obstante, siempre se han establecido de una manera heterogénea para que así pudieran aportarse diferentes aspectos mutuamente en buscar de una mayor inclusión de todos y todas. Estos criterios han sido: más maduros con menos maduros, niños que hablan más con niños que hablan menos, etc.

Esta práctica consistía en valorar el trabajo individual, teniendo en cuenta los criterios establecidos de acuerdo al trabajo de cada día. Al encontrarnos en un aula en que todos tienen la misma edad y realizan el mismo trabajo, consideramos que podrían corregir los trabajos siguiendo las consignas necesarias para hacerlo bien.

Una vez que se realizaba la explicación de la ficha en la asamblea inicial, se trasladaban a sus mesas por equipos para realizar el trabajo individual, donde se fomentaba en todo momento que se ayudaran unos a otros y que acudieran antes a su pareja que a las maestras. Una vez que consideraban que su trabajo estaba terminado, se lo enseñaban a su pareja para que fuera valorado. Esta última se tenía que basar en los criterios consensuados y valorar si estaba bien o si tenía que ser corregido o terminado si estaba incompleto. Por tanto, aquí su tarea no consistía en decir a su pareja directamente qué tenía que hacer, sino explicárselo para que lo hiciera bien. Cuando el trabajo estaba bien, su pareja le ponía una “carita sonriente”. De esta manera, se ha favorecido la interacción y ayuda entre ellos, lo que fue una gran fuente de motivación y mejora.

Coevaluación grupal:

La coevaluación grupal ha sido utilizada para que los niños y niñas valoraran su comportamiento durante la realización del trabajo individual. Para realizar esta práctica se ha aprovechado la organización del aula por equipos. De esta forma, un equipo valoraba el comportamiento de otro y viceversa, en función de las normas acordadas en la primera asamblea. Para ello se ha utilizado una hoja de registro mensual por equipos con escala gráfica (véase tabla 5). Esta hoja refleja en la primera fila los días del mes correspondiente y en la

primera columna las normas básicas con pictogramas en lo referente al color del equipo correspondiente.

En esta hoja se reflejaba el mes completo porque de esta manera el alumnado podía ser más consciente de su evolución y realizar comparaciones entre los diferentes días. Dicha hoja fue colgada en la zona de la asamblea en cartulina en grande para que los niños pudieran visualizarlo durante toda la jornada.

La rutina de esta coevaluación consistía en que un equipo evaluaba a otro en un orden cíclico, es decir, el equipo azul evalúa al rojo, el rojo al amarillo, y así sucesivamente. Cada día había un responsable diferente de cada equipo que se encargaba de rellenar la hoja en la asamblea final. Para ello el responsable de cada uno de ellos tenía que llegar a un acuerdo con su equipo para valorar adecuadamente el comportamiento del que le correspondía. Una vez que se llegaba a un acuerdo, el responsable tenía que transmitir su valoración al equipo que habían valorado, justificar el porqué de esa valoración y, además, ofrecer sugerencias para que pudieran mejorarlo.

Con el propósito de que fueran más conscientes de su comportamiento, cada día el responsable recordaba qué valoraciones se hicieron el día anterior y lo que se haría ese día para mejorarlo, previamente al trabajo individual.

Tabla 5. Ficha de coevaluación grupal

Fecha (días)							
							
							
							
							
							
							

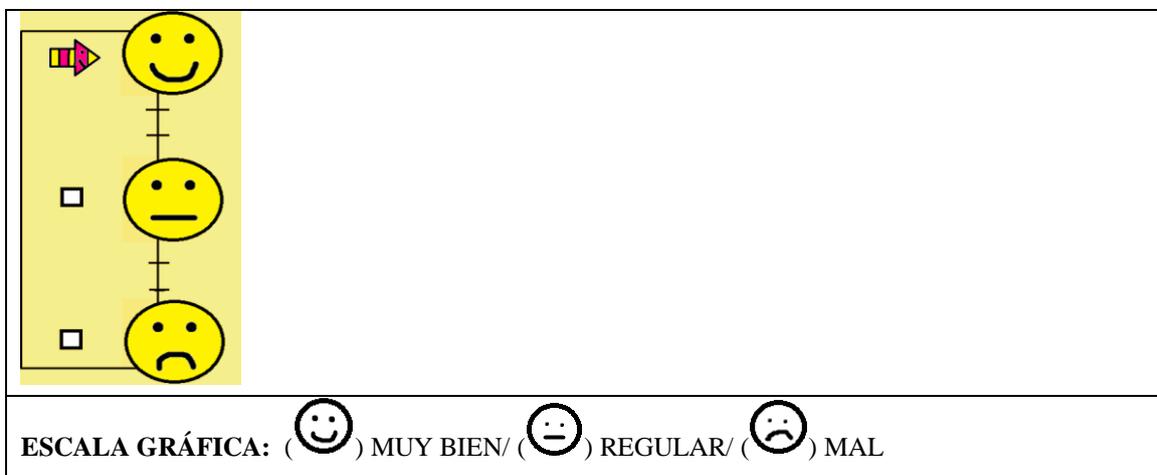
							
							
							
							
ESCALA GRÁFICA: (😊) MUY BIEN/ (😐) REGULAR/ (😞) MAL							

(Fuente: elaboración propia)

Autoevaluación grupal:

En la misma línea que lo anterior, también se ha elaborado un recurso denominado “el termómetro del día” con una escala gráfica (véase figura 1). Este ha sido utilizado para que el propio alumnado valorase cómo había sido su comportamiento en el juego por rincones. Como se puede apreciar, este termómetro funciona de una manera jerárquica, es decir, desde una valoración positiva de su comportamiento hasta una más negativa. El termómetro se maneja con una flecha que se mueve en función de su comportamiento. Este ha sido colgado en una pared junto al instrumento anterior.

Su rutina de utilización consistía en que el responsable del día valoraba cómo se ha comportado la clase en el juego por rincones en la asamblea final. Para ello el responsable debía transmitir y justificar su valoración a sus compañeros y compañeras y llegar a un acuerdo con ellos al respecto. Además, debía ofrecer sugerencias para que se pudiera mejorar el próximo día.



(Fuente: elaboración propia)

Figura 1. “Termómetro del día”

Autoevaluación y evaluación compartida:

Una vez que los niños y niñas hubieran realizado bien su trabajo y, por tanto, haber conseguido su “carita sonriente”, tenían que enseñar su trabajo a la maestra y entablar un diálogo acerca del mismo, acorde a los criterios que hubieran sido establecidos. Para ello, cada día la maestra realizaba una serie de preguntas al alumnado individualmente: “¿cómo crees que te ha salido el trabajo?”, “¿qué has hecho para ello?”, “¿has tenido que mejorar algo?”, “¿estás de acuerdo con la valoración de tu compañero?”, etc. Finalmente les preguntábamos: “entonces, ¿cómo crees que lo has hecho?” La maestra además le comentaba lo que le había parecido a ella de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos de un modo sugerente y siempre desde una perspectiva positiva y constructiva con el propósito de llevar a cabo una verdadera evaluación compartida.

7. RESULTADOS

En este gran apartado recogemos los resultados de la experiencia destacando la evolución del alumnado, las ventajas, dificultades encontradas y las soluciones aplicadas.

7.1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO

En este punto se presentan una serie de tablas en las que se puede apreciar claramente la evolución del alumnado basándonos en los datos que han sido recogidos en las hojas de registro individual y grupal con escala verbal (pp. 15-17). Si bien, esta última ha sido traducida a una escala numérica para realizar mejor el análisis de los resultados, de la siguiente manera: muy poco (1), poco (2), bastante (3) y mucho (4).

Se presentará una tabla por cada ítem evaluado (11 ítems), a excepción de dos tablas que recogerán más de un ítem a fin de sintetizar información referida a aspectos similares. Las primeras se han organizado de modo que en la fila superior aparece el número de semanas de duración (nºS) con su respectivo total ($\sum T$) para dividir este entre el número de semanas ($\sum T/n^\circ S$), utilizando una misma escala numérica, que en el caso de ser un ítem los valores estarán entre el 1-4. La primera columna se organiza de la misma manera pero con el número de alumnos (nºA). Durante la experiencia un alumno abandonó el colegio incorporándose otro, por lo que las casillas vacías reflejan que estos no se encontraban en tales semanas en el centro. Estas tablas han sido analizadas a partir de los datos obtenidos en el diario de clase, por lo que junto a las citas literales recogidas en el mismo aparecerá la siguiente clave: diario/nº de día.

La propuesta de la experiencia fue muy bien recibida por parte del alumnado, aunque se mostraron un poco confusos y no creían que fueran a adoptar el papel de maestros con sus compañeros. A raíz de esto, durante varias semanas, tuvimos que estar bastante pendientes para

que prestaran atención al trabajo de sus parejas. No obstante, a lo largo de las nueve semanas se aprecia una evolución significativa (véase tabla 6).

Se puede apreciar que existe alguna diferencia entre los niños, dado que algunos asimilaban mejor su nuevo papel, mientras otros mostraron inseguridad. Aun así, estos últimos mejoraron progresivamente, adquiriendo bastante confianza en sí mismos (A17, A18, A19, A21). Esta mejora fue propiciada por el cambio de la dinámica de explicación de las fichas al ser ellos mismos quienes lo realizaban y así tener más claros los criterios a evaluar. De hecho, en la segunda semana se muestran más conscientes de la importancia de participar en dichas explicaciones para corregir bien los trabajos.

Tabla 6. Ítem 4: Valora adecuadamente a su compañero

A/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/nºS
A1	3	4	3							10	3,33
A2	3,33	3,66	4	3,5	2,25	4	4	4	4	32,74	3,64
A3	3,83	4	4	3,8	4	4	4	4	4	35,63	3,96
A4	3,6	4	4	4	3,25	4	3,66	4	4	34,51	3,83
A5	3,16	3,33	3,66	3,8	3,66	4	4	4	4	33,61	3,73
A6	3,5	4	4	4	3,25	4	4	4	4	34,75	3,86
A7	3,5	3,33	4	4	4	4	3,33	4	4	34,16	3,79
A8	2,5	2,66	4	3,8	4	4	4	4	4	32,96	3,66
A9		3	4	3	3	3	3	4	4	27	3,375
A10	4	4	4	3,8	4	4	3,33	4	4	35,13	3,9
A11	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35	3,89
A12	3	4	4	3,6	4	4	4	3,6	4	34,2	3,8
A13	3,33	3,66	4	3,2	3	2,66	3,33	3,2	3,33	29,71	3,3
A14	3,5	4	4	3,8	3,75	4	4	4	4	35,05	3,89
A15	3,33	3,33	4	2,8	3,25	3,33	4	4	4	32,04	3,56
A16	3,5	4	4	3,75	3,25	3	3,33	4	4	32,83	3,65
A17	2,2	3,66	4	3,4	3,33	3,33	4	4	4	31,92	3,55
A18	2,66	3,66	4	3,25	3	3,66	3,66	3,6	4	31,49	3,5
A19	2,25	2,66	4	2,8	2,75	2	3	2,6	3,75	25,81	2,87
A20	3,8	4	4	3,75	4	4	3,5	4	4	35,05	3,89
A21	1,33	2,33	2,66	2,2	3	3	2	2,2	3	21,72	2,41
ΣT	62,32	75,28	81,32	70,25	68,74	71,98	72,14	75,2	78,08	655,31	75,385
ΣT/nºA	2,97	3,58	3,87	3,34	3,27	3,43	3,43	3,58	3,72	31,20	3,59

ESCALA NUMÉRICA (1-4)

(Fuente: elaboración propia)

Hasta la tercera semana incluida se aprecia una mejora progresiva en la coevaluación, incluso manteniéndose algunos niños con valores altos y estables. De hecho, a muchos de ellos no era

necesario recordarles que tenían que valorar el trabajo de sus compañeros, por lo que parecía que en poco tiempo lo habían asimilado.

Durante la segunda semana se incorporó una niña brasileña (A9), encontrándonos ante el problema de que no hablaba castellano. Ante esto la práctica de evaluación fue complicada para ella, necesitando varias semanas para adaptarse y comprenderlo. Finalmente así lo hizo, alcanzando valores muy altos y estables en la octava.

Desde la tercera hasta la sexta semana surgieron varios conflictos porque algunos niños daban por hecho que conseguirían su carita sonriente: “ponme la carita sonriente”, “¡la carita sonriente!” (Diario/11). En algunas ocasiones incluso utilizaban un tono bastante exigente, por lo que trabajamos mucho el cómo dirigirnos a nuestras parejas.

A partir de la cuarta semana se aprecia un bajón considerable en la mayoría de los niños, ya que se mostraron bastante perdidos, al estar unos días sin realizar esta práctica; creemos que se debe a que aún no lo han interiorizado y necesitan de una continuidad para ello. Este periodo coincidió con que comencé a exigirles más para que ofrecieran razones a su pareja sobre su valoración. También se mostraban bastante reticentes ante los cambios de pareja para solventar las faltas de asistencia.

Es a partir de la sexta semana cuando se aprecia un incremento progresivo en los valores, a pesar de coincidir con la vuelta de vacaciones. Esto concurrió con el cambio de los equipos y, por tanto, de las parejas, favoreciendo aún más esta práctica. De hecho, fue cuando la interiorizaron adecuadamente. Ahora bien, una minoría de niños dibujaba la “carita sonriente” mecánicamente, a pesar de saber perfectamente cómo estaba hecho el trabajo. Esto sucedía cuando se hacía más de una ficha.

A partir de la octava semana fue cuando más se pudo observar que acudían antes a su pareja que a la maestra. Sin embargo, a raíz del cambio de parejas una no funcionaba al realizar mal la coevaluación constantemente. Ante esto realizamos un nuevo cambio y comenzaron a mejorar (A13 y A19). También se observa que algunos niños bajan en sus valores cuando no comprendían la ficha, realizando mal la coevaluación. Finalmente en la novena mejoran significativamente gracias a que prestan más atención, ofreciendo razones adecuadas al respecto.

Otro de los ítems hacía referencia a valorarse a sí mismos, lo que inicialmente les costó bastante, dado que no eran demasiado críticos consigo mismos. Si bien, se aprecia un gran progreso a lo largo de estas 9 semanas, manteniéndose valores bastante estables las tres últimas (véase tabla 7).

En lo referente a este ítem no existen grandes diferencias entre los niños, pues siempre se han mostrado bastante seguros ante el resultado de sus trabajos. Sin embargo, inicialmente no

eran capaces de ofrecer razones al respecto, siendo en la segunda y tercera semana cuando se aprecie una gran mejora.

Tabla 7. Ítem 7: Se valora adecuadamente a sí mismo

A/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/nºS
A1	3,4	4	4							11,4	3,8
A2	2,83	4	4	4	4	4	4	4	4	34,83	3,87
A3	3,66	4	4	4	4	4	4	4	4	35,66	3,96
A4	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	35,6	3,95
A5	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	35,5	3,94
A6	3,66	4	4	4	4	4	4	4	4	35,66	3,96
A7	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	35,5	3,94
A8	2,5	3,66	2,66	3,6	4	4	4	4	4	32,42	3,6
A9		1,5	4	3,5	4	4	4	4	4	29	3,625
A10	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	35,6	3,95
A11	3	4	4	4	4	4	4	4	4	35	3,89
A12	3,16	4	4	3,8	4	4	4	4	4	34,96	3,88
A13	3,5	4	4	3,4	3,5	4	4	4	4	34,4	3,82
A14	3,5	4	4	4	4	4	4	4	4	35,5	3,94
A15	3,5	4	4	3,6	4	4	4	4	4	31,1	3,45
A16	3,75	4	4	4	4	4	4	4	4	35,75	3,97
A17	2,6	4	4	3,4	4	4	4	4	4	34	3,78
A18	2,66	4	4	3,25	3,66	4	4	4	4	33,57	3,73
A19	2,75	3,33	4	2,8	3	4	4	4	4	31,88	3,54
A20	3,6	4	4	4	4	4	4	4	4	35,6	3,95
A21	1,66	2	2,66	1,8	3	4	4	3,8	4	26,92	2,99
ΣT	63,93	78,49	81,32	73,15	77,16	80	80	75,8	80	689,85	79,535
ΣT/nºA	3,04	3,74	3,87	3,48	3,67	3,81	3,81	3,61	3,81	32,85	3,79

ESCALA NUMÉRICA (1-4)

(Fuente: elaboración propia)

Sin embargo, en la cuarta semana se aprecia un descenso en los resultados, puesto que se mostraron bastante descolocados al no haber realizado ficha durante unos días. Si bien, a partir de la quinta se observa un continuo progreso, finalizando con valores bastante estables. Esta mejora se debe en gran parte a la coevaluación, puesto que ofrecer razones a sus parejas ha propiciado que sean más conscientes y críticos con su trabajo. De hecho, les ha costado más realizar la autoevaluación que la coevaluación.

La tabla 8 recoge tres ítems, por lo que los valores estarán entre 3 y 12, haciendo referencia al sumatorio de los siguientes ítems: respeta el turno de palabra, comparte lo evaluado por su compañero con la maestra y aporta razones de su autoevaluación. Estos se corresponden con la

evaluación compartida, costándoles más el último de ellos, dado que requiere un mayor nivel de comprensión y concienciación de su aprendizaje.

Tabla 8. Ítems 9, 10 y 11: respeta el turno de palabra, comparte lo evaluado por su compañero con la maestra y aporta razones de su autoevaluación

A/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/nºS
A1	7,4	12	8							27,4	9,13
A2	6,66	9,32	10	10,25	10	9,32	10	11,6	11	88,15	9,79
A3	8,49	11	9	12	12	12	11,32	12	12	99,81	11,09
A4	8	9	9,33	9,33	9	10,66	9,98	11	12	88,3	9,81
A5	8,32	10,66	11,66	10,8	9,98	12	11,32	11,2	12	97,94	10,88
A6	7,49	11,32	12	12	12	12	12	12	12	102,81	11,42
A7	8,32	11,33	11,66	10,6	12	12	12	12	11,5	101,41	11,27
A8	6,32	9,32	10,32	11,2	11,33	12	12	12	12	96,49	10,72
A9		6	8,5	9,25	10	9	9	10,25	9,5	71,5	8,94
A10	9,2	10,33	12	11,8	11	12	12	11,2	11,5	101,03	11,22
A11	8	8	10,99	12	12	12	12	12	12	98,99	10,998
A12	7,16	10	11	11,2	10,99	8	11	12	12	93,35	10,37
A13	7,49	10,33	9,32	9,6	9,75	11,33	10,66	11,6	11,32	91,4	10,15
A14	9,82	11,66	11,32	11,6	11,5	12	12	12	12	103,9	11,54
A15	8,16	10	9,99	9,4	11,25	12	11,32	11,6	11,5	95,22	10,58
A16	7,5	10,32	10,66	10	10	10,66	9,33	10	10,66	89,13	9,90
A17	6,4	9,99	11	10,6	10,98	10,66	12	10,8	12	94,43	10,49
A18	6,82	7,66	9,66	10,5	10,33	12	9,32	10	9,75	86,04	9,56
A19	5	9,33	9,32	8,2	6,75	9,33	9,32	10	11,5	78,75	8,75
A20	8,8	12	11,32	11,5	11,75	11,5	11	12	11,5	101,37	11,26
A21	3,98	5,32	8,33	5,2	9,33	10,33	10	9,2	10,5	72,19	8,02
ΣT	149,3 3	204,8 9	215,3 8	207,0 3	211,9 4	220,7 9	217,5 7	224,4 5	228,2 3	1879,61	215,88
ΣT/nºA	7,11	9,76	10,26	9,86	10,09	10,51	10,36	10,69	10,87	89,50	10,28

ESCALA NUMÉRICA (3-12)

(Fuente: elaboración propia)

Pese a la dificultad de esta práctica, se aprecia un gran progreso a lo largo de las 9 semanas, apreciándose ligeros descensos solamente en las semanas 4ª y 7ª. Los valores obtenidos en la primera semana son bastante bajos, dado que la mayoría hablaba poco en el diálogo, sin ofrecer razones concretas sobre su autoevaluación. Al final de esta solo una minoría lo consigue, mientras que el resto aporta: “lo he hecho bien porque sí”, “porque me he portado bien” (diario/6). Ante tal situación les formulé más preguntas e incluso les guié en cómo hacerlo si no ofrecían ninguna razón: “¿qué tal lo has hecho? ¿Estás de acuerdo con tu carita? ¿Qué has hecho

para ello? Supongo que bien porque has cumplido todo, has sumado esto, etc., ¿no?” (Diario/7). Inicialmente les costó mucho esperar su turno cuando hacía la compartida con otros niños.

En el inicio de la segunda semana seguían igual que la anterior, por lo que añadí una pregunta más a fin de favorecer ese diálogo: “¿qué has hecho para tener bien el trabajo?” (Diario/8). Así han comenzado a aportar razones más concretas y, por tanto, a ser conscientes de su trabajo y aprendizaje. En la tabla 8 puede apreciarse que en dicha semana los valores crecen bastante con respecto a la primera, mostrándose más implicados y pensando antes de responder. Sin embargo, en la quinta aún existe una minoría de niños que ofrecen razones poco específicas, tales como: “hacer lo que hay que hacer”, “hacer lo correcto” (diario/19). Esto alcanzó el extremo cuando estaba dialogando con un niño y su pareja le dijo al oído: “di que has hecho lo correcto” (diario/22). Este niño me demostró que esa respuesta es la que tiene que dar cuando yo le pregunto por su trabajo. Hasta esta semana habían mejorado bastante en respetar el turno, pero a partir de la misma muchos se mostraban impacientes por compartir la evaluación, continuando esta actitud hasta la última. En la sexta semana todos ofrecen razones, pero fue a partir de la octava cuando esto se mantuvo relativamente estable.

Estos ítems guardan una estrecha relación con la comprensión del trabajo, dado que, de lo contrario, no realizarían bien la práctica de evaluación. Para ello, fue necesario que participaran en las explicaciones para alcanzar un mayor nivel de comprensión, lo que inicialmente les costó bastante, mostrando descensos en algunas ocasiones (véase tabla 9). No obstante, durante las 9 semanas se observa una mejora paulatina.

Tabla 9. Ítem 1: Comprende el trabajo a realizar

A/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/nºS
A1	3,8	4	3,5							11,3	3,76
A2	3,83	4	2,66	4	3,75	4	4	3,6	4	33,84	3,76
A3	3,83	4	3,66	3,8	4	4	4	4	4	35,29	3,92
A4	4	4	3	3,66	4	4	3,33	4	4	33,99	3,77
A5	3,66	3,66	4	3	4	4	3,66	3,6	4	33,58	3,73
A6	3,66	4	3,66	4	4	4	4	4	4	35,32	3,92
A7	3,66	4	3,33	3,8	4	4	3,66	4	4	34,45	3,83
A8	2,16	2,66	2,66	3	4	4	2,66	3,6	4	28,74	3,193
A9		3	3	2,25	3,75	3,33	3	4	4	26,33	3,29
A10	3,8	4	3	3,4	4	4	3,66	4	4	33,86	3,76
A11	4	4	4	4	4	4	3,66	4	4	35,66	3,96
A12	3,16	3	4	3	4	4	4	3,6	4	32,76	3,64
A13	3,66	4	2,66	3,2	4	4	4	4	4	33,52	3,72
A14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	4
A15	3,5	3,66	4	3,8	4	4	4	3,6	4	34,56	3,84

A16	3,75	4	4	3,5	3,75	4	4	4	4	35	3,88
A17	3,6	4	4	3,6	4	4	4	4	4	35,2	3,91
A18	3,16	3,33	3,33	3	4	4	3,33	3,2	4	31,35	3,48
A19	2,5	3	3,66	3,4	4	4	4	4	4	32,56	3,62
A20	3,8	4	3,66	3,5	4	4	4	3,5	3,5	33,96	3,77
A21	1,33	2,33	2,66	2	2,66	2,66	2,33	3,6	4	23,57	2,61
ΣT	68,86	76,64	72,44	67,91	77,91	77,99	73,29	76,3	79,5	670,84	77,36
ΣT/n°A	3,28	3,65	3,45	3,23	3,71	3,71	3,49	3,63	3,78	31,94	3,68
ESCALA NUMÉRICA (1-4)											

(Fuente: elaboración propia)

Esta práctica de evaluación ha favorecido actitudes de ayuda y respeto, por lo que cinco ítems se anexionarán en una única tabla actitudinal (ver tabla 10): respeta las normas, se preocupa por su equipo para que sean cumplidas, ayuda a su compañero, respeta su valoración y se comunica adecuadamente con ellos. Inicialmente les costó bastante por la falta de hábito, pero durante el proceso se aprecia una gran mejora.

En la tabla 10 los valores incrementan semanalmente, exceptuando el pequeño descenso de la tercera, coincidiendo con una breve parada en la práctica. El alumnado mostraba poco respeto, pues exigían a sus parejas la “carita sonriente”. También les costaba respetar las normas y más aún preocuparse por su equipo para que fueran cumplidas.

Tabla 10. Ítems 2, 3, 5, 6 y 8: respeta las normas, se preocupa por su equipo para que sean cumplidas, ayuda adecuadamente a su compañero, respeta su valoración y se comunica de forma adecuada con ellos

A/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/n°S
A1	12,6	14	13,5							40,1	13,37
A2	13,66	16,33	16,3	16	15,5	16	16	16	16	141,79	15,75
A3	15,32	16	16,66	15,6	16,99	17,99	18	19	19	154,56	17,17
A4	16,8	16,99	15,32	16,32	18,25	19,33	19,33	19,5	19,66	161,5	17,94
A5	15,65	17	15,99	17,3	18,66	17,99	20	20	19,5	162,09	18,01
A6	14,82	16	16	17,1	18,25	19	20	20	20	161,17	17,91
A7	15,98	16,33	15,33	17	18,75	19,33	17,66	19,2	19,5	159,08	17,67
A8	11,99	15,66	14,99	15,2	18,99	18,66	19,33	19,75	19,25	153,82	17,09
A9		11	13	13,25	15	15	17	19,5	18,5	122,25	15,28
A10	17	17	13,5	17,8	18,75	19	17,99	20	19,5	160,54	17,84
A11	15	16	17,99	19	20	20	20	20	20	167,99	18,66
A12	14,65	16	16	16,2	16	16	17	19	18,5	149,35	16,59
A13	14,49	16	14,99	15,1	17,25	15,33	15,31	18,35	16,66	143,48	15,94
A14	17,48	17,99	16,99	18,6	19,5	20	19,33	20	19,5	169,39	18,82
A15	14,81	13,99	16	14,6	18	16,33	18,66	19,2	18,75	150,34	16,70
A16	16,75	18,33	16,66	18	19,5	20	20	20	19,33	168,57	18,73

A17	12,8	15,66	14,66	15	15,66	15,66	16,5	16,8	17,5	140,24	15,58
A18	14,32	15,66	14,66	17,75	15,33	15,33	16	16	16	141,05	15,67
A19	11	14,33	14,33	13,2	13,5	15,66	15,66	16,8	17	131,48	14,61
A20	16,4	16	16,33	17,75	19,25	19,5	20	20	20	165,23	18,36
A21	8,32	9,98	12,99	11,8	15,33	14	14,66	15	16	118,08	13,12
ΣT	289,84	326,25	322,19	322,57	348,46	350,11	358,43	374,1	370,15	3062,1	350,81
ΣT/nºA	13,80	15,53	15,34	15,36	16,59	16,67	17,07	17,81	17,63	145,81	16,70
ESCALA NUMÉRICA (5-20)											

(Fuente: elaboración propia)

Por otro lado, se observa en la primera semana un valor más bajo con respecto al resto por la falta de hábito, mostrando bastante resistencia ante la ayuda de los demás. Inicialmente tampoco se ayudaban adecuadamente, pues si un niño lo necesitaba su pareja le hacía el trabajo directamente, en lugar de explicárselo; así que les aportábamos feedback, para enseñarles a realizar el procedimiento correcto. A partir de la segunda comenzaron a concienciarse de la importancia de ayudar a su pareja. Sin embargo, fue en la cuarta cuando pudimos observar como realizaban ayudas y propuestas de mejora, sin recordárselo. Algunas veces esa ayuda se ha visto condicionada por la falta de comprensión del trabajo, pues si no comprenden en qué consiste, no pueden ayudar. Ante esto fomentábamos que él que sí lo hubiera entendido lo explicara nuevamente.

En la quinta semana puede apreciarse una mejora sustancial, aunque en la sexta aún existe una minoría que no se preocupa por su equipo en el cumplimiento de las normas ni por ayudar a sus parejas. Será a partir de la octava cuando el clima de ayuda aumente considerablemente y dicha minoría comience a mostrar más actitudes de ayuda.

En cuanto a los datos recogidos del niño que precisó de una adaptación (ver tabla 11), difiere en algunos aspectos de las anteriores, ya que en la fila superior aparecen los días (D), en lugar de las semanas, y en la primera columna se reflejan los 9 ítems (I) que se han valorado en su caso, utilizando la escala numérica 1-4. Inicialmente no sabía qué adaptación hacer, pues este alumno era sacado del aula regularmente para recibir apoyo, por lo que estuvimos varios días valorando la situación. Por ello comenzó a hacerlo más tarde que el resto de niños e irregularmente, por sus salidas del aula. A pesar de la menor continuidad ha avanzado mucho, mostrándose cada día más implicado.

Tabla 11. Evaluación alumno con adaptación

Í/D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	ΣT	ΣT/D
1	2	2	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	57	3,56
2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	4	4	51	3,19
3	2	1	1	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	3	3	4	44	2,75
4	2	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	60	3,75
5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	62	3,87
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	4
7	2	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	55	3,44
8	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	46	2,87
9	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	61	3,81
ΣT	24	24	23	29	31	31	31	33	34	35	35	35	34	32	34	35	500	31,25
ΣT/I	2,6	2,6	2,5	3,2	3,4	3,4	3,4	3,6	3,7	3,8	3,8	3,8	3,7	3,5	3,7	3,8	55,5	3,47

ESCALA NUMÉRICA (1-4)

(Fuente: elaboración propia)

El primer día no comprendió el procedimiento pero sí mostró interés y entusiasmo cuando consiguió su “carita sonriente”. No obstante, mostraba resistencia ante la ayuda de su pareja y no respetaba las normas. En los siguientes días se aprecia una gran mejora, pues está más pendiente de la valoración de su pareja y acepta su ayuda. Casi al final del proceso apreciamos que era consciente de las normas, pues algunas veces intentaba regular la conducta de sus compañeros cogiéndoles de la mano y llevándoles a su silla, recordándoles que no había que gritar. Por tanto, poco a poco lo interiorizó.

Por último recogemos la tabla 12, que refleja los datos respecto al grupo-clase en lo referente a la hoja de coevaluación grupal y el uso del termómetro. En la fila superior aparecen el número de semanas (S) y en la primera columna los 8 ítems (I) que han sido valorados realizando también los cálculos pertinentes con la escala numérica 1-4.

Tabla 12. Evaluación grupo-clase

I/S	1ªS	2ªS	3ªS	4ªS	5ªS	6ªS	7ªS	8ªS	9ªS	ΣT	ΣT/S
1	2,66	2,66	3,33	3,2	3	3,33	2,66	3,8	3,5	28,14	3,13
2	3,5	4	4	3,4	4	4	4	4	4	34,9	3,88
3	2,66	3,66	4	3	3,75	4	4	4	4	33,07	3,67
4	2,8	3	3,66	3,6	4	4	4	4	4	33,06	3,67
5	2,8	3	3,33	3,4	3	3	3,33	4	4	29,86	3,32
6	2,5	3	2,66	2,6	3,25	3	2,66	3,8	4	27,47	3,05
7	3	3,66	3,66	3,6	4	4	4	4	4	33,92	3,77
8	2	3	3,66	3,2	3	3,33	3,33	3,4	3,5	28,42	3,16
ΣT	21,92	25,98	28,3	26	28	28,66	27,98	31	31	248,84	27,65

$\Sigma T/I$	2,74	3,25	3,54	3,25	3,5	3,58	3,50	3,875	3,875	31,105	3,46
ESCALA NUMÉRICA (1-4)											

(Fuente: elaboración propia)

El primer día la hoja de coevaluación grupal, que es rellenada por el propio alumnado, tuvo una gran acogida, pues todos querían participar. Pese a ser conscientes de su comportamiento, no ofrecían razones sobre sus valoraciones. Esto mismo sucedió con el termómetro, ya que no se comportaron bien en los rincones y su valoración fue: “nos hemos portado fenómeno” (diario/4). Al final de la primera semana habían mejorado, pero aún tenían que reflexionar más sobre cómo mejorar ciertas conductas.

Inicialmente estos instrumentos no funcionaban bien, al no tener una rutina, pues se hacía cuando había un hueco. Así pues, será en la cuarta semana cuando fijemos una rutina con una asamblea final, cambiando además la disposición de ambos instrumentos a la zona central de la asamblea, creando un semicírculo a su alrededor. A partir de aquí mostraron más interés e implicación. Sin embargo, una minoría aún no era plenamente consciente de su comportamiento, teniendo que esperar a la quinta semana para ello.

En la tercera semana seguían sin ofrecer razones, por lo que les propuse que, previamente al trabajo individual, el responsable del día recordaría las valoraciones del día anterior y cómo mejorarlo,teniéndolo así más reciente durante su realización. A raíz de esto comenzaron a ofrecer razones, pero no propuestas de mejora, diciendo: “mañana no lo haremos” (diario/11), hasta que en la octava comenzaron a proponer más.

Finalmente, les ha costado más utilizar el cartel de la coevaluación grupal que el termómetro, ya que en el juego por rincones generalmente se portaban bien sin encontrar diferencias destacables entre equipos como sí sucedía en el trabajo individual.

En el siguiente apartado recogemos las ventajas y dificultades encontradas durante el proceso y las soluciones aplicadas.

7.2. VENTAJAS

Una de las grandes ventajas encontradas ha sido el desarrollo de actitudes de colaboración, gracias al fomento de la interacción entre iguales. También aprendieron a realizar buenas críticas y a aceptarlas, alcanzando una mayor comprensión y concienciación del aprendizaje. Esto se pudo apreciar en que utilizaban frases más elaboradas y conceptos más complejos en sus valoraciones. Mejoró muchísimo su atención y participación en las explicaciones, siendo conscientes de su importancia para valorar adecuadamente su trabajo y el de su pareja, incluso ofreciendo propuestas de mejora. Se esforzaban mucho más en sus trabajos para conseguir la “carita sonriente”. Gracias a esto aprendieron a regular a los demás y a sí mismos, desarrollando su responsabilidad y autonomía.

Las actitudes de colaboración fueron incluso extrapoladas a otras actividades (el dibujo de los cumpleaños, rutinas de aseo, en las clases de psicomotricidad...), por lo que pasó de ser una rutina a convertirse en un estilo de aprendizaje y convivencia.

En definitiva, lo más significativo y enriquecedor es que hemos hecho de la heterogeneidad del aula la clave para el aprendizaje. Como afirmó Freire (1997:63), “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”.

7.3. DIFICULTADES Y POSIBLES SOLUCIONES

Al poner en práctica este tipo de procesos han surgido algunos obstáculos. En la tabla 13 presentamos de forma organizada las dificultades que han ido surgiendo en el proceso y las soluciones que hemos ido poniendo en práctica.

Tabla 13. Dificultades encontradas durante la experiencia y soluciones aplicadas

DIFICULTADES	SOLUCIONES
Falta de hábito, costándoles mucho pasar del “yo” al “tú”.	Una gran implicación por nuestra parte, estando muy pendientes de que valoraran adecuadamente los trabajos y aportando feedback, preguntas y correcciones siempre que fuera necesario.
Falta de atención cuando valoraban los trabajos de sus compañeros, llegando incluso a poner la “carita sonriente” mecánicamente.	
Algunos alumnos exigían la “carita sonriente”, dando por hecho que lo conseguirían.	Estos tres fueron solucionados con constantes procesos de diálogo y feedback cada vez que se observaban estas conductas, haciéndoles ver lo importante que es valorarlo adecuadamente, dirigirnos bien a nuestros compañeros, dar buenas explicaciones para ayudarles y que aprendan. Inicialmente hacíamos bastantes paradas durante la realización del trabajo individual para paliar estos aspectos. También se solucionó cuando esta práctica se convirtió en una rutina.
Algunos utilizaban un tono arrogante con su pareja cuando esta tenía algo mal en el trabajo.	
Algunos hacían el trabajo directamente a su pareja en lugar de explicárselo.	
Resistencia inicial ante la ayuda de sus compañeros.	En las diversas paradas iniciales que realizamos hablábamos entre todos sobre las ventajas de que un compañero nos ayude a hacer bien nuestro trabajo.
Resistencia inicial ante los cambios de pareja para solventar las faltas de asistencia.	Se les explicaba lo interesante que era trabajar con otras parejas.
Número elevado de alumnado para realizar la evaluación compartida individualmente.	Hacer especial hincapié en que respetaran el turno.
Realizar mal la práctica de evaluación ante la sobrecarga de trabajo.	Intentar no meter más de una ficha por día.

(Fuente: elaboración propia)

8. CONCLUSIONES

En el presente capítulo recogemos las conclusiones del TFG. A fin de dotar de coherencia al presente trabajo, las hemos organizado de manera que den respuesta a los seis objetivos establecidos en el capítulo dos. También se presenta la valoración que ha realizado la maestra-tutora del grupo sobre la experiencia llevada a cabo. Por último, se destacan las competencias profesionales adquiridas gracias a esta experiencia y a todo el proceso de elaboración del TFG y un breve apartado referente al alcance del trabajo.

1. Averiguar si la formación que se recibe sobre el desarrollo de procesos de evaluación formativa y compartida en un centro de formación inicial del profesorado (FIP) puede extrapolarse a nuestro ámbito profesional: un aula de Educación Infantil.

Si bien en la universidad hemos vivenciado una participación en la evaluación mediante la coevaluación, autoevaluación y evaluación compartida, hemos intentado extraer su esencia para ser extrapolada a un aula de Educación Infantil. En esta hemos encontrado algunas dificultades por los procesos cognitivos superiores que requiere dicha participación, aunque finalmente el alumnado ha desarrollado una actitud crítica, de colaboración, concienciación, responsabilidad y respeto. Por tanto, podríamos considerar que la evaluación formativa y compartida utilizada en la universidad nos ha dotado de una serie de competencias que pueden ser transferibles y aplicables en Educación Infantil.

2. Analizar si la evaluación formativa y compartida es viable con alumnado de Educación Infantil, siendo capaces de autoevaluarse, realizar evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra.

Pese a la dificultad que ha supuesto, el alumnado ha sido capaz de valorar el trabajo de sus compañeros, autoevaluarse y realizar una evaluación compartida con la maestra. Lo más complicado ha sido la evaluación compartida, puesto que les descolocó completamente el que se les preguntara sobre su proceso, teniendo que ofrecer razones al respecto. Esto fue muy complejo para ellos, dado que requería un nivel superior de concienciación de su aprendizaje. La evaluación entre iguales también les costó bastante inicialmente, ya que pasaron de trabajar de una manera individualizada a estar pendiente del trabajo de su pareja, saber hacer críticas y aceptarlas y, consecuentemente, ofrecer ayuda y propuestas de mejora para realizarlo correctamente. Si bien esta práctica comenzó a funcionar una vez que se convirtió en una rutina del aula. Por tanto, dados los resultados, podemos decir que la evaluación formativa y compartida es viable en Educación Infantil.

3. Desarrollar en el alumnado la capacidad de observación y atención sobre los trabajos de los demás y los suyos propios.

Todos estos procesos han conllevado que el alumnado desarrollase su capacidad de observación y atención, siendo conscientes de su importancia para valorar adecuadamente los trabajos. De hecho, a lo largo de esta experiencia comenzaron a darse cuenta de la necesidad de observar y prestar atención en los trabajos para poder realizar adecuadamente las valoraciones pertinentes en la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. En un principio no prestaban la suficiente atención, llegando incluso a valorar los trabajos mecánicamente. Según fueron pasando las semanas comenzaron a mostrar una mejora en este aspecto y a detallar más sus valoraciones, gracias a los procesos de diálogo generados y al constante feedback recibido.

4. Fomentar actitudes de ayuda, colaboración y respeto entre el alumnado y sus valoraciones.

Esta práctica de evaluación llevaba implícito que el alumnado fuera mucho más allá que poner una simple carita, desarrollando actitudes de colaboración y respeto. Inicialmente mostraron bastante resistencia ante la ayuda de sus compañeros, por la falta de hábito, pero poco a poco comenzaron a acudir a sus parejas. A pesar de que al principio la gran mayoría daban el trabajo hecho a sus parejas cuando necesitaban ayuda, aprendieron a dar explicaciones adecuadas a las mismas. En las últimas semanas es cuando más se han podido apreciar estas actitudes. Por tanto, a partir de los resultados encontrados, parece que el objetivo ha sido cumplido.

5. Comprobar en qué medida los procesos de evaluación formativa y compartida mejoran el aprendizaje, la autorregulación, las relaciones inter e intrapersonales, autonomía, la actitud crítica y responsabilidad del alumnado de Educación Infantil.

Gracias a la evaluación formativa y compartida el alumnado ha mejorado en su aprendizaje. Esto ha sido porque fueron conscientes de que tenían que atender en las explicaciones, siendo ellos mismos quienes las realizaban, para realizar la práctica de evaluación adecuadamente. A partir de esto se autorregulaban en la realización de sus trabajos. Por tanto, no solo han aprendido de la realización de sus propios trabajos sino también valorando los de los demás, desarrollando una actitud crítica y responsable. Un aspecto fundamental de esta práctica han sido las relaciones interpersonales, ya que no solo valoraban el trabajo de su pareja, sino que también ofrecían razones sobre su valoración. Gracias a esto último, parece que son más conscientes de su proceso y aprendizaje. Una vez que interiorizaron esta práctica y superaron las dificultades iniciales gracias al constante diálogo y feedback, fueron mucho más autónomos, pues si tenían dudas acudían directamente a su pareja.

6. Conocer las ventajas y dificultades que conllevan el desarrollo de estos procesos en Educación Infantil y proponer posibles soluciones.

En base a los resultados encontrados, las principales ventajas parecen ser las siguientes: (1) el alumnado ha desarrollado una actitud más crítica, que engloba tanto el saber hacer críticas respetuosas como aceptarlas; (2) actitudes de colaboración, atención, observación, responsabilidad, autonomía y respeto; y, (3) una mayor concienciación de su aprendizaje. Ahora bien, esto no ha sido fácil, teniendo que ofrecer feedback y diálogo constante sobre la forma de corregir, cómo actuar ante las valoraciones de los compañeros, cómo ofrecer propuestas de mejora y ayudar, etc.

Por su parte, las dificultades más sustanciales han sido: (1) la falta de hábito de estar pendientes de sus compañeros; (2) la resistencia ante la ayuda de estos últimos; (3) las exigencias iniciales en las valoraciones, pidiendo su “carita sonriente”, independientemente de la calidad del trabajo; (4) la falta de atención en la evaluación entre iguales; y, (5) el número elevado de alumnado para realizar la evaluación compartida, especialmente por la dificultad de que respetaran el turno. Muchas de ellas eran lógicas debido a la falta de costumbre, siendo solventados por los constantes diálogos realizados con ellos.

7. Valoración de la maestra-tutora del aula de la experiencia llevada a cabo

Hemos considerado oportuno recoger las valoraciones de la maestra-tutora sobre la experiencia llevada a cabo. Inicialmente, tuvo algunas dudas sobre su puesta en práctica por la falta de hábito del alumnado y cierto miedo por si este valoraba mal los trabajos de sus parejas. Sin embargo, recibí mucho apoyo por su parte y gracias a ella pude llevar a cabo esta experiencia. En conversaciones mantenidas con ella considera que es un buen método alternativo de evaluación para fomentar la participación del alumnado y la reflexión sobre su aprendizaje. Valora especialmente el hecho de haber encontrado grandes mejoras en las actitudes del alumnado, relativas a la autonomía y responsabilidad. Los padres y el resto de profesorado también pudieron conocer esta experiencia, mostrando un gran interés hacia ella, comprobando que la evaluación puede convertirse en una forma de aprendizaje.

COMPETENCIAS PROFESIONALES ADQUIRIDAS GRACIAS A ESTA EXPERIENCIA

En este pequeño apartado se muestra una reflexión acerca de las competencias profesionales que hemos desarrollado gracias a esta experiencia y a todo el proceso de elaboración del TFG. Para ello, se ha hecho una distinción entre las competencias generales y específicas reflejadas en la Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (2010:19-28):

COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES

La experiencia y la elaboración de este TFG han posibilitado el desarrollo de las seis competencias generales del título desarrolladas en el capítulo 3 (pp.3-4).

COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS

La experiencia y la elaboración del TFG están directamente relacionadas con algunas competencias profesionales específicas del título. A su vez estas serán divididas en módulos como aparece en la Memoria: (A) De Formación básica; y, (C) Practicum y Trabajo de Fin de Grado.

A. De Formación básica:

20. Fomentar la convivencia en el aula y abordar la resolución pacífica de conflictos.
29. Comprender que la dinámica diaria en esta etapa es cambiante en función del alumnado y tener capacidad para ser flexible.
32. Valorar la importancia del trabajo en equipo.
34. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
35. Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás.
36. Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
37. Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.
39. Capacidad para analizar los datos obtenidos y elaborar conclusiones.
40. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

B. Practicum y Trabajo de Fin de Grado:

1. Adquirir conocimiento práctico del aula de la gestión de la misma.
2. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

ALCANCE DEL TRABAJO

Esta propuesta demuestra que podemos innovar y mejorar la educación. Pese a las dificultades iniciales, ha demostrado tener un gran interés educativo, por las grandes ventajas encontradas, por lo que podría seguir experimentándose en un futuro, tanto en este nivel como en otros. No obstante, entendemos que no debería aplicarse tal cual, dado que es muy importante que esté adaptado a las características del alumnado y del contexto. De hecho, proponemos dos líneas para continuar la experiencia: (1) un estudio longitudinal durante un ciclo de Educación Infantil para comprobar cómo mejora su aprendizaje y convivencia; y, (2) combinar esta propuesta de evaluación con metodologías de aprendizaje cooperativo a fin de desarrollar aún más el sentimiento de grupo.

9. LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amate, J. (2003). Procedure for Evaluating Self-regulation Strategies during Learning in Early Childhood Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, vol. 1 (1), pp. 19-42. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/1/english/Art_1_3.pdf
- Andrés, I., de Castro, F., de Puig, I., Moya, J. L. y Sático, A. (2005). *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Arribas, J. M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, vol. 13 (3), pp. 27-35. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 54 (2), 199-231. Recuperado de http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjeras/self%20regulation.pdf
- Bretones, A. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki – Cooperación Educativa*, 65, pp. 6-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=265438>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_09.pdf
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, pp. 255-276. Recuperado de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9829/2/ESE_18_11.pdf
- Capllonch, M., Julián, J. A., Zaragoza, J., Fraile, A. y Castejón, F. J. (2007, julio). *La Red Formativa y Compartida en docencia universitaria. Revisión de su evolución y resultados encontrados*. Comunicación presentada en V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante, España. Recuperado de <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2B7.pdf>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGRAW-HILL.
- De la Fuente, J. y Lozano, A. (2010). Assessing self-regulated learning in early childhood education: Difficulties, needs, and prospects. *Psicothema*, vol. 22 (2), pp. 278-283. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3727>
- De Puig, I. (2009). Autoevaluación. *Revista Aula de Infantil*, 48. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/048-filosofia-3-18-reflexion-compartida/autoevaluacion>
- De Puig, I. y Sàtiro, A. (2011). *Jugar a pensar*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Diego, J. (1998). La evaluación es la escuela infantil (3-6 años) ¿Quién necesita qué información y para qué? *Revista Aula de Innovación educativa*, 72. Recuperado de <http://aula.grao.com/revistas/aula/072-evaluar-en-la-escuela-infantil--atencion-al-alumnado-con-nee/la-evaluacion-en-la-escuela-infantil-3-6-anos-quien-necesita-que-informacion-y-para-que>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red estatal de docencia*

- universitaria*, vol. 2 (2), pp. 13-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258915>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Gallego, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.
- García-Herranz, S. (2013, septiembre). *Diseño de una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida: "De la calificación a la evaluación formativa: un salto de calidad"*. Comunicación presentada en VIII Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria, Segovia, España.
- Giné, N. y Piqué, B. (2007). Evaluación para la inclusión. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 163. Recuperado de http://aula.grao.com/revistas/aula/163_164-evaluacion-para-la-inclusion-la-gestion-del-tiempo-escolar/evaluacion-para-la-inclusion-siete-propuestas-en-forma-de-tesis
- James, W. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Librería Diagonal.
- López, V. M. (2000). *La evaluación compartida: descripción y análisis de experiencias en Educación Física*. Sevilla: MCEP.
- López, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En Fraile, A. (coord.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V. M. (coord.) (2006a). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López, V. M. (2006b). Aclaraciones terminológicas sobre evaluación y sus tipos. En López, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 23-37). Madrid: Miño y Dávila.
- López, V. M. (2006c). Nuestra propuesta de evaluación en Educación Física: por una evaluación formativa y compartida. En López, V. M. (coord.), *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida* (pp. 87-119). Madrid: Miño y Dávila.

- López, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, vol. 31 (3), 293-311. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/U5dzh8TwlJU>
- López, V. M. (coord.) (2009a). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (2009b). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En López, V. M. (coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 45-65). Madrid: Narcea.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, vol. 4 (1), pp. 117-130. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- López, V. M., Barba, J. J. y González, M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/017-la-evaluacion-en-educacion-fisica/la-participacion-del-alumnado-en-la-evaluacion-la-autoevaluacion-la-coevaluacion-y-la-evaluacion-compartida>
- López, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia universitaria y Espacio Europeo de Educación superior. Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, pp. 1-19. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/viewFile/52/34>
- Malagón, M. y Brandi, A. (2012). *Proyecto: El viaje de Suso*. Santillana.
- Manrique, J. C., Vallés, C. y Gea, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, vol. 4 (1), pp. 87-102. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961358>
- Martínez, L. y Ureña, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la educación superior: desarrollo psicomotor. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 9, pp. 67-86. Recuperado de http://revista.consejo-colef.es/index.php/REEFD_383/article/viewFile/102/98
- Memoria de Plan de Estudios del Título de Grado Maestro –o Maestra- en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid, 2010. Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL\(v4\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pdf)
- ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que *se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 5, 5 de enero de 2008.

- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que *se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, 89, 12 de mayo de 2008.
- Paniagua, G. (2002). Informes para las familias: conocer y compartir. *Revista Aula de Infantil*, 5. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/005-los-informes-a-las-familias/informes-para-las-familias-conocer-y-compartir>
- Pérez, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López, V. M. (coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 19-45). Madrid: Narcea.
- Pérez, A., Tabernero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M.,...Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, pp. 435-451. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Rodríguez-Martín, M. (2013). El aprendizaje de la coevaluación en un aula de una escuela rural. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3558/1/TFG-B.336.pdf>
- Rodríguez-Serna, R. (2010). La autoevaluación en educación infantil, ¿por qué no? *Revista Aula de Infantil*, 54, pp. 23-27. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/054-la-clase-de-cinco-anos/pistas-para-la-evaluacion>
- Salinas, D. (2002). Una historia escolar de la evaluación. En Salinas, D., *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad* (pp. 7-27). Barcelona: GRAÓ.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Sanmartí, N. (2008). Evaluar para aprender. *Revista Aula de Infantil*, 44. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula-infantil/044-proyectos-y-actividades-para-cambiar-el-entorno/evaluar-para-aprender>
- Santos, M., Martínez, L. F. y López, V. M. (coords.) (2009). *La innovación docente en el EEES. Experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*. Almería: Universidad de Almería.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Sbert, C. y Sbert, M. (1998). ¿Quién evalúa en educación infantil? Una experiencia en el área de la educación física. *Aula de Innovación Educativa*, 72. Recuperado de <http://aulainfantil.grao.com/revistas/aula/072-evaluar-en-la-escuela-infantil--atencion-al-alumnado-con-nee/quien-evalua-en-educacion-infantil>

- Shores, E. F. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: GRAÓ.
- Turri, C. (2004). Pensar la evaluación como sostén y ayuda. Una conceptualización para el nivel inicial. En Itkin, S. N. (coord.), *Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, las propuestas, la institución* (pp. 31-46). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9 (1), pp. 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/197>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C. y Manrique, J. C. (2009). Experiencia de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 4, pp. 1-33. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/92561>