

UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN UN AULA INCOMPLETA



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA
CAMPUS MARÍA ZAMBRANO**



**Grado en Maestra de Educación Primaria
TRABAJO FIN DE GRADO**

2018/2019

PAULA CALLE GARCÍA

Tutor académico: Víctor M. López-Pastor

Co-tutora: Cristina Pascual Arias

RESUMEN

En el presente Trabajo Final de Grado se mostrará una experiencia de Evaluación Formativa y Compartida un aula incompleta de una escuela rural, que comprende los niveles de 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Se ha dado relevancia al significado de la escuela rural y a la concepción de evaluación frente a la calificación, así como el examen con finalidad más sumativa y calificadora, del control con una finalidad eminentemente formativa. El carácter de la propuesta llevada a cabo es interdisciplinar, en tanto que se han abordado las materias impartidas por la maestra-tutora del grupo-clase. Para ello se han elaborado y utilizado instrumentos propios de la Evaluación Formativa y Compartida: (a) diario reflexivo grupal, (b) rúbricas de evaluación, (c) autoevaluación del alumnado, (d) diario de la docente. Los resultados obtenidos de la evaluación y la calificación final del alumnado respecto a dicha propuesta interdisciplinar han sido favorables. En primer lugar, estos resultados positivos se han podido observar en la satisfacción del alumnado por la motivación y el aprendizaje que les ha proporcionado trabajar mediante dicho proyecto interdisciplinar y la Evaluación Formativa y Compartida. Del mismo modo, después de comparar las calificaciones finales del anterior cuatrimestre, se han observado y conseguido efectos positivos en el aprendizaje y las puntuaciones del alumnado.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación compartida, calificación, escuela rural, exámenes.

ABSTRACT

This Final Degree Document (TFG) shows an experience of Formative and Shared Assessment in a rural school' incomplete classroom, which has the levels 2º, 3º, 4º, 5º and 6º of Primary Education. It has been given importance to the meaning of rural school and assessment concept versus mark, like exams that are used for rate versus the ones that search assessment. The type of the proposal is interdisciplinar, as it works all the subjects that the teacher works with the whole group. In order to do that, I have created and used Formative and Shared Assessment tools: (a) Reflexive groupal diary, (b) assessment questionnaires, (c) self-assessment questionnaires, (d)teacher's diary. The results of the assessment and final marks of the children in the project are favorable. First of all, these positive results are due to of students' satisfaction and knowledge in the interdisciplinar project and Formative and Shared Assessment. In the same way, after compare the final results of the second term, it can be seen positive effects in the students' knowledge and marks.

Keywords: Formative and Shared Assesment, mark, rural school, exams.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVO PRINCIPAL	5
3. JUSTIFICACIÓN	6
4. MARCO TEÓRICO	7
4.1. ESCUELA RURAL	7
4.1.1. QUÉ ES UNA ESCUELA RURAL	7
4.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS RURALES	9
4.2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	13
4.2.2. EVALUACIÓN COMPARTIDA	14
4.2.3. CALIFICACIÓN VERSUS EVALUACIÓN	14
4.2.4. EXÁMENES VERSUS CONTROLES	16
4.3. UNA EXPERIENCIA DE EFYC CON UN ENFOQUE GLOBALIZADO	17
4.3.1. ENFOQUE GLOBALIZADO.....	18
5. RESULTADOS	34
5.1. PRINCIPALES VENTAJAS ENCONTRADAS.....	39
5.2. PRINCIPALES INCONVENIENTES ENCONTRADOS Y POSIBLES SOLUCIONES DE MEJORA	39
6. CONCLUSIONES	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
8. ANEXOS.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Actividades de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>19</i>
<i>Tabla 2. Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación formativa y compartida con sus respectivos instrumentos.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabla 3. Rúbrica de autoevaluación del alumnado</i>	<i>26</i>
<i>Tabla 4. Rúbrica de heteroevaluación para evaluar al alumnado a lo largo del proyecto.....</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 5. Escala graduada del proyecto según los estándares del Decreto 26/2016</i>	<i>29</i>
<i>Tabla 6. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular</i>	<i>32</i>
<i>Tabla 7. Diferencia de calificaciones</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 8. Resultados académicos</i>	<i>34</i>
<i>Tabla 9. Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos</i>	<i>39</i>
<i>Tabla 10. Comprobación del nivel logro de los objetivos planteados del TFG.....</i>	<i>40</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Acta de evaluación de Educación Primaria del Decreto 26/2016.....</i>	<i>45</i>
<i>Figura 10. Nota y opinión autocrítica de la Alumna 5</i>	<i>38</i>
<i>Figura 2: Tercer apartado del modelo de informe de evaluación final de etapa.</i>	<i>46</i>
<i>Figura 3. Ejemplo del 20 de marzo de 2019 del Diario no estructurado del profesorado.....</i>	<i>25</i>
<i>Figura 4. Ejemplo del 22 de marzo de 2019 del Diario no estructurado del profesorado.....</i>	<i>26</i>
<i>Figura 5. Niño escribiendo en el diario grupal del alumnado</i>	<i>26</i>
<i>Figura 6. Fragmento del día 28 de marzo de 2019 del diario no estructurado del profesorado.....</i>	<i>36</i>
<i>Figura 7. Fragmento del día 6 de mayo de 2019 del diario no estructurado del profesorado... ..</i>	<i>37</i>
<i>Figura 8. Nota y opinión autocrítica del trabajo de la Alumna 8.....</i>	<i>37</i>
<i>Figura 9. Nota y opinión autocrítica del Alumno 1</i>	<i>38</i>

ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1. Anexo IV del Decreto 26/2016.....</i>	<i>45</i>
<i>Anexo 2. Apartado 3 del Anexo V del Decreto 26/2016.....</i>	<i>46</i>

1. INTRODUCCIÓN

El tema principal del presente Trabajo Fin de Grado (TFG) se centra en el uso de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en un aula incompleta de un Centro Rural Agrupado (CRA). El objetivo principal del TFG es el diseño de un sistema de EFyC en las asignaturas de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica y Educación Física en el Prácticum II del grado en Educación Primaria.

La elección de dicha temática se debe a mi propia frustración personal respecto al sistema de evaluación tradicional, basado principalmente en la calificación haciendo uso excesivo de los exámenes como instrumento “evaluador”. Este tipo de enfoque academicista del aprendizaje deshumaniza al alumnado, puesto que todos sus conocimientos y capacidades se reducen a una mera nota numérica.

En el presente trabajo se expondrá una experiencia de EFyC mediante un proyecto que abordará contenidos de las distintas áreas previamente mencionadas. Dicha propuesta se desarrolla con el alumnado de un aula incompleta de un centro rural, desde segundo curso hasta sexto curso de Educación Primaria.

2. OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal de este TFG es diseñar y llevar a la práctica un sistema de EFyC dentro de las áreas de Ciencias (Naturales y Sociales), Lengua, Matemáticas, Plástica y Educación Física en un aula incompleta de un CRA en el periodo de prácticas, desde febrero hasta mayo de 2019.

Asimismo, este trabajo también consta de unos objetivos específicos que son los que se muestran a continuación:

- (1) Profundizar en la enseñanza de Educación Primaria en un CRA.
- (2) Mejorar el conocimiento sobre la EFyC en la etapa educativa de Educación Primaria.
- (3) Informar al profesorado del centro donde se realiza las prácticas acerca de la EFyC.
- (4) Diseñar y poner en práctica una propuesta de intervención de EFyC en Educación Primaria en las áreas de Lengua, Matemáticas, Plástica y Ciencias -Naturales y Sociales-.

3. JUSTIFICACIÓN

La elección de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) como tema principal del TFG se debe a la importancia que este modelo otorga al alumnado convirtiéndoles en los protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, este tipo de evaluación no se centra en la calificación como un elemento importante y único dentro de este proceso. A lo largo de mi periodo de prácticas como maestra en Educación Primaria he realizado una comparación entre dos tipos de evaluación, el primero con finalidad meramente formativa y el segundo con finalidad sumativa y calificadora.

Con mi llegada a la universidad no solo fui consciente de mi verdadera vocación como maestra, sino que también he podido aprender otro tipo de metodologías que fomentan el aprendizaje y modelos de evaluación como el que se presenta en este documento. En el segundo curso del grado como maestra en Educación Primaria comencé a albergar gran interés por este modelo, en tanto que rompía con el modelo tradicional, que había vivenciado de manera negativa desde que entré en el sistema educativo. Estas malas experiencias se han debido a la obsesión por la calificación que han puesto en práctica todos mis maestros y maestras, lo que me generaba gran presión y ansiedad a la hora de tratar de presentar todos mis conocimientos en una hoja de papel. Dichos sentimientos tan negativos aumentaban conforme avanzaba en cada una de las etapas del sistema educativo.

Mis primeras prácticas como maestra en Educación Primaria las realicé en Ghana. Allí pude observar y experimentar en primera persona en qué consistía ser una maestra que hacía uso de un sistema academicista y, por tanto, de una evaluación tradicional. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre las ventajas (mayor facilidad para programar y mayor control de aula para el maestro) y los inconvenientes de este modelo (el aprendizaje es menos significativo al basarse únicamente en la memorización, inexistencia de una atención individualizada, desmotivación del alumnado por los contenidos y no desarrollo de la autocrítica del alumnado hacia ellos mismos). Finalmente, las desventajas tomaron mucho más peso sobre los aspectos positivos. Este hecho se debe a que el papel de maestra era muy autoritario, cuyo conocimiento y actos eran los únicos válidos y ejemplares en el aula. Del mismo modo, este modelo no ofrecía la posibilidad de realizar una verdadera evaluación, puesto que solamente se centraba en la calificación con un solo examen por trimestre de cada materia.

De la misma manera, al haber vivenciado tanto el rol de maestra como el de alumna, considero que la EFyC genera mayor aprendizaje a ambas partes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que aporta información significativa sobre los conocimientos y actuaciones de los mismos. Asimismo, ambas partes incrementan su aprendizaje en base a sus aciertos y sus errores, promoviendo una educación más integradora e individualizada.

Además, este modelo de evaluación se asemeja bastante a las características de un CRA, puesto que al contar con menos alumnado dentro del aula la atención es más individualizada que en un colegio urbano que tienen una ratio mayor, así como la diversidad de cursos a los que pertenece el alumnado.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ESCUELA RURAL

Previamente a la definición del concepto de escuela rural quisiera hacer referencia a la idea de Berlanga (2003) quien defiende la inexistencia de una concepción universal y permanente que recoja todas las características que determinan cómo es la escuela rural. Del mismo modo que sucede con la escuela urbana, en tanto que cada centro es distinto debido a su contexto, su profesorado, su alumnado y que están expuestos a un cambio continuo. Por ejemplo, una escuela sea de la tipología que sea, no es la misma actualmente que en épocas anteriores, puesto que las ideologías y las necesidades de la sociedad han cambiado.

4.1.1. QUÉ ES UNA ESCUELA RURAL

Las escuelas rurales son centros de Educación Primaria e Infantil (unitarias, incompletas o de grados cíclicos) que se encuentran situados en un entorno rural y cuentan con una ratio de alumnado muy baja. Dichos colegios son conocidos en Castilla y León como Centro Rural Agrupado (CRA), mientras que en otras Comunidades Autónomas se denominan de distinto modo: Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña y Colegio Público Rural (CPR) en Andalucía, así como en Madrid (Tapias-Martín y Castro-Villén, 2014).

A pesar de los CRA se pueden encontrar otros tipos de centros rurales dependiendo de las características que tengan, entre ellas (Ortiz-Martínez, 2017):

- Escuelas graduadas o cíclicas. Son centros compuestos por menos de ocho unidades. El alumnado suele estar agrupado en clases de dos o más cursos, teniendo en cuenta su edad cronológica y el nivel al que pertenecen. De esta manera, el ritmo de aprendizaje y los contenidos curriculares de estas aulas son similares. No hay un docente por nivel o curso, sino por aula. Asimismo, este profesorado es el que se encarga de realizar las labores de gestión del centro.

- Unitarias. Son centros donde conviven alumnos y alumnas de los diferentes niveles de Educación Infantil y Educación Primaria en un mismo aula. En dicho centro solo existe un docente, el cual gestiona todas las funciones del centro. El número mínimo de alumnado que se exige es de cuatro o cinco estudiantes, a excepción de casos en los que no exista un transporte regular que permita asistir al alumnado de dicha localidad a otro centro.
- Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE). En dichos centros se realizan jornadas de convivencia del alumnado de diferentes escuelas pequeñas e incompletas de una misma comarca. En la actualidad, los CRIE ofrecen también servicios a centros urbanos. Además, los servicios que ofrecen son semanas de trabajo intensivo y cooperativo que giran en torno a una temática tales como el cine, cocina o robots, entre otros temas.
- Centros comarcales. Este tipo de escuela acoge a alumnos y alumnas de distintas localidades en un mismo centro cuando en su propio lugar de residencia rural no existe un número mínimo para formar una clase. En este tipo de centros existe un profesor por aula y por curso.

No obstante, algunos autores como Barba-Martín (2010) afirman que existen distinciones entre “escuela en el mundo rural” y “escuela rural”. El primer término, la escuela en el mundo rural, es entendido como un centro aparentemente urbano, con distintas líneas y aparente masificación de estudiantes dentro de las aulas, pero que se encuentra situado en una localidad rural. Mientras que el segundo concepto hace referencia a una escuela que se aleja, mayoritariamente, de la escuela tradicional-reproductiva y trabaja dentro de una nueva realidad educativa que promueve la libertad y la emancipación del alumnado, así como cualquier centro, situado en una zona rural, que cuente con aulas multigrado.

Sus aulas no se encuentran ubicadas en un mismo edificio, sino que se encuentran situadas en localidades próximas entre sí. Por tanto, podría decirse que un CRA tiene sus aulas en distintos pueblos y que sus pasillos de la escuela son las carreteras que les une. Habitualmente, en dichas localidades se agrupan en un mismo aula alumnas y alumnos pertenecientes a distintos cursos, puesto que la ausencia de estudiantes no permite la existencia de una clase por cada nivel educativo, es lo que se conoce como colegio de una línea (Tapia-Martín y Castro-Villén, 2014).

Tal y como se comentan en López-Pastor (2006) existen dos realidades educativas dentro de un mismo CRA: el centro cabecera y las aulas unitarias y/o incompletas (explicadas previamente). Los centros cabecera es aquel que coordina las tareas de gestión y administración de las localidades que lo forman, siendo esta ubicación donde se encuentra el Equipo Directivo. Generalmente, el centro cabecera de los CRA suele ser aquella población que cuente con el mayor número de aulas.

La legislación más actual por la que se rigen dichos centros es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), puesto que Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no modifica estos artículos. En los artículos comprendidos entre el 80 al 82 de la LOE se recogen ciertos aspectos respecto a la compensación de las desigualdades en educación, abordando de manera sutil la escolarización en el medio rural. No obstante, no cuenta con una legislación específica que regule la educación en los CRA, ya que estos siguen la normativa del modelo urbano.

Este aparente olvido de las escuelas rurales está causado, en parte, por la escasa población de las localidades rurales, debida a los movimientos migratorios y el envejecimiento de la población (Ruiz-Omeñaca, 2008; Barba-Martín, 2010). Dichos movimientos se deben a la mayor diversidad de empleos que se ofrecen en las ciudades.

Las escuelas rurales son ese gran desconocido, Torrego-Egido (citado en López-Pastor, 2006) expone que este tipo de escuelas están olvidadas, ya que no aparecen en los medios de comunicación, en los contenidos de los libros, en la formación permanente del profesorado, e incluso en los planes o propuestas de las Administraciones Educativas. Sin embargo, no se debemos centrarnos en los aspectos negativos sino en sus posibilidades, sus ventajas y sus cualidades.

4.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS RURALES

Para comentar las características que identifican a los CRA he tenido informarme a través de diferentes fuentes bibliográficas, en tanto que a lo largo del Grado en Educación Primaria no he tenido la oportunidad de conocer cómo es la educación en este tipo de centros. A lo largo de la formación de los docentes cuando se habla del funcionamiento de los centros educativos abordan, específicamente, las

escuelas urbanas. Este hecho se debe principalmente a que la mayoría de los docentes terminan trabajando en este tipo de centros debido a las masificaciones de las ciudades.

4.1.2.1. El alumnado

Lo más destacables de las escuelas rurales son las aulas multigrado, las cuales se caracterizan por la heterogeneidad, puesto que alberga varios niveles educativos dentro de la misma clase. Este hecho se debe a que las ratios de cada curso son muy bajas en comparación de las aulas ordinaria de un centro urbano, por lo que quedan agrupados en una misma clase. Del mismo modo, este aspecto promueve la enseñanza personalizada e individualizada, así como necesidades educativas ya que el maestro consta de mayor tiempo y eficacia, a excepción del resto de aulas graduadas. También favorece una mejor integración de los inmigrantes, puesto que este tipo de aulas son una fuente de interacciones de valores tales como el respeto, que da lugar a una adecuada conciencia de las relaciones sociales (Bustos-Jiménez, 2011; Barba-Martín, 2010).

Asimismo, según Bustos-Jiménez (2011) dicha distribución contribuye al desarrollo del aprendizaje por contagio, en tanto que el alumnado se encuentra en contacto directo con contenidos de niveles más altos y más bajos. De esta manera, las aulas multigrado potencian el progreso académico de los discentes.

En cambio, no todas las características respecto a la agrupación del alumnado comportan ventajas, sino que también la mezcla y la diferencia cronológica de la edad de los alumnos dificulta esa atención individualizada comentada previamente (Bustos-Jiménez, 2011). Este se debe a que los objetivos y los contenidos didácticos no suelen ser los mismos para todos los niveles. Por tanto, dicha dificultad incrementa en función del número de grados que convivan en un aula.

Otro de los inconvenientes que pueden sufrir los niños y niñas de las escuelas rurales es el incompleto desarrollo social con sus iguales respecto a edad cronológica (Bustos-Jiménez, 2011), en tanto que en el centro puede que no existan alumnos y alumnas con dichas características y solo mantenga relaciones interpersonales con compañeros y compañeras mayores y/o menores que él (Barba-Martín, 2010). Además, el alumnado mantiene la convivencia fuera de la escuela también, ya que suelen ser los únicos niños que se viven en esa localidad. Esto puede desembocar en que los conflictos que surjan entre el alumnado fuera del centro se manifiesten también dentro del aula.

4.1.2.2. El profesorado

En los CRA puede encontrarse dos tipos de maestros: los tutores de cada aula y el profesorado especialista, generalmente “itinerantes” (tienen que viajar entre los diferentes centros del CRA para impartir sus áreas (Inglés, Educación Física, Música, Religión), o sus especialidades en atención a la diversidad (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientación, etc.).

De la misma manera, la labor del docente es polivalente, debido a que no solo tiene que ejercer como maestro dentro del aula, sino que también tiene que realizar tareas administrativas y coordinativas con la cabecera del CRA, por ejemplo, gestionar las matrículas y las becas del alumnado.

Los docentes no suelen tener preferencia por trabajar en la escuela rural debido a que se le da muy poca visibilidad a lo largo de su formación, situación comentada previamente, así como en las normativas vigentes (Decreto 26/2016 y LOMCE). De esta forma, los primeros destinos de muchos docentes en dicha profesión suelen ser en estos contextos, donde sus experiencias iniciales pueden ser negativas. Este hecho se debe a que se sienten incompetentes al no tener conocimiento de cómo funciona un colegio y un aula con esas características. Por este motivo, consideran que el medio rural es su trampolín para poder acceder como docente a las escuelas en la ciudad (García-Álvarez, 2014). Por el contrario, existen otros docentes que entienden la educación de la escuela rural como un lugar donde realmente descubre que la enseñanza en su vocación (Tapia-Martín y Castro-Villén, 2014).

4.1.2.3. El tiempo

Habitualmente, la gestión del tiempo es más flexible que en un centro urbano, ya que buscan dar respuesta a las necesidades e intereses del alumnado, teniendo en cuenta el nivel académico con el que se corresponden los alumnos, procurando desempeñar una atención individualizada dentro del aula. De esta manera, Barba-Martín (2010) indica que los docentes, para poder cumplir con dicha atención individualizada, plantean de forma simultánea actividades acordes con sus capacidades. Por ejemplo, mientras el docente explica contenidos o actividades a los de tercero de Primaria, los de sexto están trabajando con los de quinto en la elaboración de una maqueta. A pesar de esta ausencia de límites temporales tan rigurosos el

profesorado trata de cumplir las horas mínimas que deben impartirse de cada área según lo estipulado en la normativa vigente (Decreto 26/2016).

Asimismo, Martín-Romero (2018) y Hargreaves (1992) exponen que debido a la compleja tarea que es dar respuesta a todos y cada uno de los niños y niñas de un aula multigrado, el tiempo se convierte en uno de los factores fundamentales para el docente, dando valor más que nunca a la expresión “el tiempo es oro”, puesto que de manera simultánea realiza una distribución de acciones para el alumnado en función de su respectivo nivel. Esta situación se denomina tiempo “policromático” (Hargreaves, 1992).

4.1.2.4. El espacio

La distribución de las aulas de una escuela rural suele ser muy diferente a la de cualquier aula con un alto ratio de alumnos de las escuelas urbanas. La disposición de las mesas de trabajo puede variar en función de las creencias del docente y las necesidades del alumnado (García-Álvarez, 2014).

Como señala López-Pastor (2006), en la mayoría de los casos los centros rurales carecen de espacios adecuadamente equipados. Considero que este hecho se debe a que las escuelas rurales son los olvidados de la educación en tanto que, según los recursos materiales e instalaciones suelen estar destinados en su inmensa mayoría para las zonas urbanas (Raso-Sánchez e Hinojo-Lucena, 2010). No por ello hay que centrarse en lamentarse por este problema, sino buscar la forma de solucionarlo mediante la creación de recursos con materiales reciclados o aprovechar el medio rural como “instalaciones alternativas”.

Este hecho se debe, en gran parte, a la masificación de las aulas de las ciudades (Quílez-Serrano, 2010). Por tanto, las aulas rurales y sus espacios tienen a tender una función polivalente; por ejemplo, una clase vacía puede funcionar de gimnasio en el caso de que no se disponga de uno y en el patio no sea posible impartir Educación Física, o la sala de profesores puede ser comedor y aula de apoyo al mismo tiempo.

4.1.2.5. Las familias

La comunicación y la participación de las familias es más favorable en este tipo de centros, debido al número tan bajo de personas que conviven en la localidad y el establecimiento de intensos vínculos socioafectivos entre estas, llegando incluso, en muchas ocasiones, a pertenecer a la misma familia. Sin embargo, esta característica puede convertirse en una desventaja, puesto que los problemas que haya entre familias pueden traspasar las puertas

de las aulas y convertirse en un conflicto y viceversa, el conflicto puede originarse dentro del centro y agravarse fuera de este.

Del mismo modo, una potencia de las escuelas rurales es encontrarse abiertas a las familias. Esta situación favorece una relación más cercana y directa con estas, al contrario que en muchas de las escuelas urbanas. Por este motivo, desde mi propia experiencia, he podido observar que en algunos CRA puedan reunir muchas de las características de las Comunidades de Aprendizaje, ya que defienden que “[...] el aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado, ...” (Flecha-García y Puigvert-Mallart, 2002, p.1.)

Por tanto, normalmente, la alta participación de las familias favorece la creación de actividades conjuntas de toda la comunidad educativa, aunque en algunas ocasiones puedan surgir conflictos que compliquen la participación y las buenas relaciones.

4.2. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este apartado se expondrá en qué consiste la evaluación formativa (EF) y qué es la evaluación compartida (EC). Asimismo, se abordará la diferencia entre los términos evaluación y calificación, que ayudará a comprender mejor el uso y finalidad de la EFyC. Además, se hablará de los exámenes, el concepto que se suele tener de este instrumento y el uso que se le debería de dar.

4.2.1. EVALUACIÓN FORMATIVA

El propio término de EF aclara cuál es el objetivo final de este sistema: “mejorar los procesos de que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p.36). No obstante, en este proceso no solo se forma a los discentes, sino que también al profesorado mediante las retroalimentaciones y las observaciones directas que realiza. Por tanto, en base a López-Pastor (2014) pueden concretarse tres usos de este sistema:

- Evaluar para el aprendizaje y la mejora del alumnado.
- Evaluar para el aprendizaje y perfeccionamiento de la práctica del profesorado.
- Evaluar para la mejora y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ponen en práctica los docentes.

Este tipo de evaluación nace en contraposición a la evaluación sumativa o tradicional, que se ha utilizado desde los comienzos de los sistemas educativos y que tienen como única finalidad calificar al alumnado. Este hecho se debe a que en el proceso no solo aprenden los discentes a partir de sus actos y el *feedback* proporcionado por el maestro o maestra, sino que el profesorado continúa formándose con la práctica y las retroalimentaciones que realiza a sus alumnos. Por tanto, el aprendizaje y los beneficios de este tipo de evaluación no es unidireccional, sino bidireccional.

Según López-Pastor (2006) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) la evaluación formativa tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del alumnado como del docente.

4.2.2. EVALUACIÓN COMPARTIDA

Tal y como el propio término indica, en este proceso de evaluación la finalidad última es compartir la evaluación y dialogar entre el alumnado y el profesorado, e incluso entre los propios estudiantes. López-Pastor (2014) especifica que este sistema de evaluación implica al alumnado dentro de la evaluación, situación impensable en la tradicional evaluación sumativa, puesto que los alumnos y alumnas pasaban a ser un objeto calificado, sin tener voz ni voto en la misma. Dicho tipo de evaluación nace de la necesidad de pasar de ser un mero elemento a ser una parte fundamental e imprescindible en el proceso para mejorar su propio aprendizaje (Fernández-Garcimartín, 2018; Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2019).

El uso de este tipo de evaluación convierte al proceso de enseñanza-aprendizaje en coherente, en tanto que permite al alumnado participar y opinar de manera crítica acerca de su práctica. De esta forma, el sistema es justo y equitativo, ya que tiene en cuenta a ambas partes, tanto al evaluador como al evaluado. Generalmente, en el sistema educativo español no se ha tenido en cuenta la opinión del estudiante sobre su aprendizaje o en su proceso de enseñanza. La EC permite al alumnado tomar parte de su evaluación.

4.2.3. CALIFICACIÓN VERSUS EVALUACIÓN

La principal dificultad que los docentes encuentran para llevar a cabo una EFyC se debe a la incapacidad de diferenciar los conceptos de evaluación y calificación, llegando a considerar ambos términos como sinónimos (López-Pastor, 2005). Por un lado, la evaluación tiene como fin último conocer y estar al servicio del sujeto evaluado, centrándose en el aprendizaje del alumnado y teniendo en cuenta todo el proceso educativo. Sin embargo, por otro lado, la

calificación solamente busca reducir toda la práctica educativa a una nota numérica (Granero-Molina, Cayetano-Fernández y Aguilera-Manrique, 2010).

En cuanto al concepto calificar, una de las acepciones que hace la Real Academia Española (2018) sobre este término es “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio”. De esta manera, considero que calificar se relaciona con la medición, ya que se busca asociar una cifra numérica a todo el conocimiento que supuestamente ha adquirido el alumnado y que ha sido capaz de reflejarlo en una prueba escrita u oral. Es más, desde mi punto de vista, en los colegios cuando se habla de las semanas de evaluación del alumnado, mayoritariamente, es el periodo de tiempo en el que se deciden las puntuaciones que aparecerán en el boletín de notas, por tanto, este periodo no es de evaluación, sino de calificación.

En cuanto a las normativas vigentes tales como la LOMCE, puede observarse que se comienza a hablar de calificación a partir de la Educación Secundaria y que la palabra examen no puede encontrarse en ninguna de sus páginas. En Educación Primaria (EP), solamente se habla de la importancia que tiene que la evaluación adquiera un carácter continuo y global (art.20, p. 14). A pesar de la ausencia del término calificación en EP, al finalizar cada cuatrimestre se le da un boletín de notas de cada asignatura a cada alumno y alumna. Asimismo, en el modelo de actas de evaluación de EP recogida en el Anexo 4 del Decreto 26/2016 (véase Anexo 1 del presente documento) se encuentra destinado a recoger todas las calificaciones obtenidas en todas y cada una de las asignaturas. Una vez más, podemos comprobar que la evaluación se encuentra confundida con la calificación. Otro ejemplo de esta errónea concepción del término evaluación se recoge en el Anexo V del mismo decreto, donde se asemeja la calificación con el nivel de aprendizaje adquirido por el estudiante (véase Anexo 2).

Entonces, ¿Por qué se habla de evaluación cuando realmente se habla de calificación? Según López-Pastor (2014) esta situación se produce por el peso que sigue teniendo la pedagogía tradicional, que continúa teniendo una gran obsesión por la calificación y que, finalmente, provoca que las familias y los docentes solamente den valor a la nota del boletín.

Sin embargo, en EP se debe calificar por motivos legales, pero eso no significa que no se puede realizar también una evaluación formativa. López-Pastor (2006) comenta que la calificación no es un sistema que deba realizarse durante el curso, sino que más bien es un momento específico del proceso de evaluación, que tiende a condicionar y corromper la verdadera función de la evaluación. Por tanto, la calificación es la transformación de toda la información recogida en las evaluaciones en una nota. Para ello, primero, se ha de tener los criterios de evaluación claros y públicos, para consensuarlos e informar constantemente al alumnado sobre ellos.

4.2.4. EXÁMENES VERSUS CONTROLES

En numerosas ocasiones, los docentes han olvidado que el fin último de la educación es aprender debido al protagonismo de los exámenes.

En primer lugar, muchos de los autores que han investigado sobre Evaluación Formativa (Granero-Molina, Cayetano-Fernández y Aguilera-Manrique, 2010; López-Pastor, 2014; Castillo-Colomer, 2016; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) no conciben el “examen” como un instrumento meramente calificador, sino un medio a través del cual evaluar, indagar e intentar reconocer si el alumnado va adquiriendo aquellos contenidos que estamos trabajando.

Sin embargo, me gustaría hacer una pequeña alusión a una idea que comparto con mi maestra-tutora de prácticas, que diferencia los “exámenes” y “controles”, siendo este último término aquel instrumento que se utiliza en evaluación formativa y que no tiene como fin último calificar. En el momento de mis prácticas, la palabra “examen” estaba prohibida en el aula, debido a que los niños y la maestra lo asemejaban con sentimientos negativos. Por este motivo, la maestra decidió introducir en el aula el término “control”, para quitar esas connotaciones negativas de la palabra examen, aunque realmente era una prueba más. La maestra concibe el “control” como un instrumento de evaluación que sirve para conocer si se deben trabajar ciertos contenidos más a fondo o, por lo contrario, continuar con otro tema, sin influir en la calificación final del alumno. También considero importante destacar que en los “controles” se ponía música relajante de fondo en varias ocasiones, para crear un clima más cómodo para el alumnado. Además, la maestra no siempre calificaba los controles, puesto que, en ocasiones, se obsesionan con la nota y buscaban compararse con el resto de sus compañeros en vez de observar qué habían tenido bien y en qué debían mejorar. Posteriormente, la maestra trabaja con cada alumno durante unos minutos para comentar aquello destacable del control y asegurar así del progreso del aprendizaje del alumnado.

Cuando hablamos de evaluación seguramente el único instrumento que se le venga a una persona a la mente sea un examen. Por tanto, dicho pensamiento afirma la idea de que un examen es el instrumento por excelencia que determina la calidad de la enseñanza. Generalmente ha existido una obsesión por examinar al alumnado en una o varias ocasiones en cada trimestre, así como de poner puntuaciones a todas las producciones del alumnado. En cambio, volvemos a la idea errónea expuesta en el apartado anterior, en tanto que se confunde la evaluación con calificación. En las últimas décadas, según Granero-Molina, Cayetano-Fernández y Aguilera-Manrique (2010) la concepción que se le ha dado al término examen es de una prueba o cuestionario que no ofrece la oportunidad de dejar al alumnado que se explique, ni incita a su argumentación ni a desarrollar su pensamiento crítico, sino que busca la respuesta

perfecta y esperada a preguntas triviales. Desde mi opinión, según esta definición la información que se plasma en los exámenes es puntual, no refleja todo lo aprendido a lo largo del curso, sino la cantidad de contenido que el sujeto ha sido capaz de memorizar y redactar en unos folios.

Sin embargo, al examen se le puede comenzar a dar un uso más positivo, como los controles que se comentaban anteriormente. Desde mi opinión, el examen se puede utilizar como un instrumento que aporte información al alumnado y al docente del aprendizaje de ciertos contenidos. Asimismo, los resultados de estas pruebas no tienen por qué influir directamente en la calificación del alumnado, sino ser un instrumento más para promover y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Los exámenes pueden utilizarse como un instrumento para que el alumnado se demuestre a él mismo si ha aprendido o sabe resolver las actividades que se le piden en función de los contenidos trabajados, no siendo el único instrumento de evaluación que se utilice. También el examen ayuda al profesorado para conocer en qué aprendizajes debe centrarse más con cada alumno e, incluso, para saber si alguno de sus alumnos puede ayudar a sus compañeros al entender a la perfección ciertos temas.

4.3. UNA EXPERIENCIA DE EFYC CON UN ENFOQUE GLOBALIZADO

Esta experiencia se ha llevado a cabo en el CRA “El Encinar”, específicamente en la localidad de Madrona. Este CRA se encuentra situado en el sureste de la provincia de Segovia y está formado por ocho localidades, las cuales son: Fuentemilanos, Hontoria, La Losa, Navas de Riofrío, Ortigosa del Monte, Otero de Herreros, Revenga y Vegas de Matute. La “cabecera” del CRA está ubicada en la localidad de La Losa.

El colegio cuenta con dieciocho alumnos y alumnas en total, quienes forman sus dos grupos. Uno de ellos corresponde a EP, que la componen cuatro niños y cinco niñas. Los cursos a los que pertenecen dichos alumnos son desde segundo a sexto de Educación Primaria, debido a que es un aula de CRA incompleto. El otro aula es de Educación Infantil, excepto alumno que se encuentra en el primer curso de EP, debido a que no existen más niños pertenecientes a este.

En cuanto al aula de EP en el que se ha realizado la experiencia de EFyC cuenta con cuatro casos de Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE): (1) un niño con trastorno de rotacismo, es decir, presenta una dislalia selectiva hacia el fonema y el grafema “r”, (2) una niña en proceso de diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y (3) una alumna portuguesa recién integrada en el sistema educativo español, por lo que presenta dificultades con el castellano y, por último, (4) una alumna

diagnosticada como persona con altas capacidades, a quien no se le ha realizado ningún tipo de intervención por decisión del entorno familiar. Esta decisión se debe a que los padres no quieren que se le realice un trato diferente para no crear incomodidad a la niña.

A continuación, se mostrará una experiencia de EFyC de una maestra en prácticas en un aula incompleta de la etapa de EP Del mismo modo, el enfoque del proyecto llevado a cabo será globalizado en tanto que se abordan las distintas áreas que imparte la maestra-tutora del aula, siendo estas Ciencias, Matemáticas, Lengua, Plástica y Educación Física. Es necesario aclarar que la maestra-tutora no es la encargada de impartir la clase de Educación Física, pero según el currículo oficial se han abordado contenidos propios de esta área.

4.3.1. ENFOQUE GLOBALIZADO

El proyecto de aprendizaje en el que se ha utilizado la EFyC tiene un enfoque globalizado, en cuanto a que se han trabajado todas las áreas que imparte la maestra-tutora, las cuales se han mencionado en apartados anteriores. La elección de la metodología del trabajo por proyectos se debe a que la tutora del grupo aborda los contenidos a través de este método. Se han empleado unas 10 horas para este proyecto de aprendizaje. El resto de la jornada escolar se ha destinado a trabajar contenidos de Ciencias Sociales, Lengua, Ciencias Naturales, Matemáticas y Plástica, haciendo uso de libros de texto como guía, para cumplimentar todas aquellas competencias que no se abordaban con la puesta en práctica de la propuesta. De este modo, se cumplimentan todas aquellas competencias y contenidos que no se aborden con el proyecto.

El proyecto se denomina “La vuelta al mundo en 80 días”. La idea de esta propuesta nació a partir del libro que acababan de comenzar a leer en las tertulias dialógicas, puesto que mostraban cierto interés por conocer cómo era el país en el que se encontraba el protagonista en ese momento. Asimismo, esta curiosidad se debió a que una de las actividades que se realizan durante las tertulias es reflexionar e imaginar cómo es el espacio y los personajes del libro.

Los principales objetivos que se buscan conseguir con este proyecto serán los siguientes:

- Conocer información relevante de los países por los que pasa Phileas Fogg: Historia, situación geográfica, cultura, clima, zona horaria, idioma, sucesos históricos importantes y monumentos.
- Trabajar la expresión y la comprensión de manera oral y escrita.
- Respetar a los compañeros, compañeras, maestras y el entorno natural en el que se desenvuelven.

- Aprender a orientarse en un mapa, así como saber elaborarlo.

En cuanto a las principales actividades de aprendizaje que se llevaron a cabo fueron:

- Encargado del día, que se encarga de leer las horas cuando la maestra o sus compañeros se lo piden. También, hará saber la hora del país que se le ha asignado en el proyecto. Además, este niño será el mediador en las asambleas que se hacen al inicio del día y pondrá la fecha en la pizarra.
- La búsqueda de la información requerida sobre el país seleccionado para, posteriormente, exponérselo a sus compañeros y compañeras. Así como la elaboración del producto donde se recoge todo el trabajo realizado.
- Elaboración de la propia vuelta al mundo y exposición al resto de alumnos.
- Iniciación de la orientación, así como el trabajo de planos y mapas.

4.3.1.2. Tabla resumen de actividades aprendizaje

En la Tabla 1 se presentan las actividades que se han llevado a cabo en el proyecto de “La vuelta al mundo en 80 días”. En la primera columna aparece el número de la sesión en la que se realiza la actividad, a continuación, aparece el nombre de la actividad y, por último, la explicación de esta.

Tabla 1.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

SESIÓN	ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN
1	Preparándonos para el viaje	Se realizó una presentación por parte de la maestra de las actividades que se iban a llevar a cabo, así como del sistema de evaluación. Para ello, se explicó la rúbrica de autoevaluación que se les presentaría al final del proyecto.
2	Mi vuelta al mundo	Elaboración de una vuelta al mundo por aquellos lugares que quieren visitar, comentando el transporte que utilizarán en cada momento, los monumentos o espacios de interés que visitarían y el tiempo que les llevaría hacerlo.
3	Mercadillo mundial	El alumnado cogerá materiales de la clase y les pondrá un precio. En este mercadillo existen dos roles, por un lado, estaba el cajero o cajera, quien se encargaba de comunicar el precio final de la compra de cada jugador, recoger el dinero y dar las vueltas necesarias; por otro lado, estaban los clientes que se dedicaban a comprar aquellos objetos que quisieran teniendo en cuenta el dinero del que disponían. Inicialmente se trabaja con el Euro y, posteriormente, se introducirían las equivalencias con otras

		<p>monedas como los dólares, libras, yenes o las rupias. Además, a lo largo de la actividad se plantearán problemas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprar el máximo de objetos con 20€. - Comprar el mínimo de objetos con un precio final de 20€. - Introducción de 2x1 y 3x2. - Si te vas de viaje a Singapur, ¿cuánto te costará en “x” objeto en euros?
4	Encuentro líneas hasta en el nombre	Se trabajaron los tipos de líneas (paralelas y secantes) mediante el dibujo de las letras de su nombre.
5	Desde otro ángulo concibo los polígonos	Los ángulos se trabajaron a través de una pequeña explicación en la pizarra y la búsqueda de ángulos en los objetos de la pizarra. Para ello, debían encontrar y dibujar con regla tres objetos que formen ángulos agudos, tres ángulos llanos, tres ángulos rectos, tres ángulos obtusos y tres completos. Con el dibujo de la mayoría de los objetos se pudieron denominar y trabajar el nombre de los polígonos.
6	Con mapas y planos me voy de la mano	El alumnado elaboró “por parejas” un plano del aula donde colocaría cuatro balizas. Esas balizas son post-it donde cada pareja dibujaría un símbolo que les representara y facilitara la distinción con el resto de balizas de las demás parejas. A su vez, cada pareja estaba asignada a otra pareja, por lo que cuando una de las parejas colocaba las balizas la otra debía encontrarla y viceversa.
7	La orientación en Madrona mola	Con la ayuda de un plano de la zona facilitado por la maestra, las descripciones y las tarjetas de control, el alumnado debía conseguir localizar las balizas. Cuatro de ellas son balizas oficiales de orientación deportiva, mientras que el resto son hojas de papel pintado, donde aparecen cuentas que deben resolver para comprobar que se ha pasado por esa baliza.

Fuente: Elaboración propia

No obstante, se realizaron otro tipo de actividades, como las tertulias dialógicas, que tienen establecidas cada catorce días y las presentaciones de los trabajos de los países que se expusieron cada viernes. Asimismo, el alumnado cada día acudía al rincón del diario reflexivo para reflejar los aprendizajes que adquirían.

4.3.2. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN

4.3.2.1. Sistema de evaluación formativa

El sistema de evaluación que se ha llevado a cabo es de carácter formativo y compartido. Se han elaborado y puesto en práctica una serie de técnicas e instrumentos para llevar a cabo este tipo de evaluación, los cuales se han implantado de la siguiente manera:

1- Se ha presentado al alumnado la información necesaria para que conozcan el tipo de sistema de evaluación del que iban a formar parte. Para ello, se les explicó la rúbrica de evaluación y la de autoevaluación, así como el proceso de la entrevista.

2- Aportación de feedback al alumnado en base a su comportamiento y el trabajo realizado, tanto dentro como las tareas que se realizan fuera del aula.

3- En el diario grupal el alumnado ha plasmado sus aprendizajes y/o reflexiones surgidos a partir de abordar cualquier temática en clase. En el diario no estructurado las maestras han escrito aquellos aprendizajes que el alumnado considera que va adquiriendo, el comportamiento y sucesos relevantes surgidos en el aula, así como algunas reflexiones surgidas en las asambleas o en clase.

4- Realización del sistema de evaluación compartida mediante una entrevista, en la cual el alumnado y las docentes justifican lo indicado en sus rúbricas. Se hará uso de la ficha de autoevaluación final y los datos apuntados en ambos diarios, tanto en el grupal como en el del profesorado. Dichos instrumentos se corregirán antes de realizar la entrevista.

En la Tabla 2 se presentan los instrumentos y técnicas que se han utilizado.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación formativa y compartida con sus respectivos instrumentos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	UTILIDAD
Observación participante	Diario del profesorado no estructurado (<i>véase figura 2 y figura 3</i>)	Cuaderno donde la docente refleja los sucesos o reflexiones importantes, por parte del alumnado, que ocurren a lo largo de la jornada escolar.
Revisión del diario grupal	Diario grupal (<i>véase figura 4</i>)	Diario grupal del alumnado, donde recogen sus aprendizajes y reflexiones que los estudiantes plasman durante la jornada escolar y que es revisado por las docentes semanalmente.
Autoevaluación del alumnado	Rúbrica (escala descriptiva) con cuatro niveles (<i>Tabla 3</i>)	Se trabajó al inicio del proyecto para que el alumnado fuera consciente de lo que se pretendía que logaran al final del mismo. Asimismo, en las asambleas diarias, se recordaban los ítems que se deberían de cumplir.
Evaluación del alumnado	Rúbrica (escala descriptiva, <i>véase Tabla 4</i>) con cuatro	Instrumento utilizado por las docentes, que contiene los mismos ítems que la rúbrica de autoevaluación expresados en

	niveles	distinta persona.
Evaluación compartida	Asamblea	El alumnado aporta feedback acerca del trabajo realizado por el resto de sus compañeros y compañeras.
	Entrevista	Las docentes evalúan el trabajo realizado por el alumnado mediante reflexiones grupales en las asambleas diarias donde comentan los puntos fuertes y elementos a mejorar de los trabajos.
	Rúbrica de autoevaluación del alumnado (<i>Tabla 3</i>)	Diálogo para el paso a la calificación entre las docentes y el alumnado de manera individual, basándose en los documentos elaborados por las maestras y los discentes.
	Rúbrica de evaluación del alumnado (usada por el profesorado) (<i>Tabla 4</i>)	

Fuente: Elaboración propia

Los criterios que se han tratado de contribuir con el proyecto se encuentran extraídos de los criterios de evaluación del Decreto 26/2016. Solamente se han seleccionado aquellos que se han trabajado, estos son:

En Ciencias Naturales: BLOQUE 5. LA TECNOLOGÍA, OBJETOS Y MÁQUINAS

- Reconocer inventos, investigadores, o científicos que han contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas y han hecho avanzar a la humanidad (en el hogar, en la medicina, en el transporte y las comunicaciones, en el ocio...).
- Emplear estrategias de búsqueda y selección de información en la red.

En Ciencias Sociales: BLOQUE 2. EL MUNDO EN QUE VIVIMOS

- Emplear correctamente planos y mapas interpretando su escala y signos convencionales y manejar programas informáticos para visualizar diferente cartografía, con base en la fotografía aérea e imágenes de satélite.

BLOQUE 4. LAS HUELLAS DEL TIEMPO

- Desarrollar la curiosidad por conocer las formas de vida humana en el pasado, valorando la importancia que tienen los restos para el conocimiento y estudio de la historia y como patrimonio cultural que hay que cuidar y legar.
- Valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su

entorno y su cultura, apreciando la diversidad y riqueza de la herencia cultural y desarrollando la sensibilidad artística.

En Lengua Castellana: BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER

- Localizar información en textos documentales (enciclopedias, diccionarios, catálogos y folletos de instrucciones) y reelaborar la información (síntesis, fichas, notas, esquemas, mapas conceptuales y resúmenes) para su utilización posterior.
- Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información.
- Concentrarse en entender e interpretar el significado de los textos leídos.

BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA. ESCRIBIR

- Utilizar correctamente las normas ortográficas trabajadas.
- Conseguir una buena caligrafía, mantener orden y limpieza en los cuadernos y trabajos.
- Elaborar proyectos individuales o colectivos sobre diferentes temas del área.
- Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.

En Matemáticas: BLOQUE 3. MEDIDA

- Seleccionar, instrumentos y unidades de medida usuales, haciendo previamente estimaciones y expresando con precisión medidas de longitud [...].
- Conocer las unidades de medida del tiempo y sus relaciones, utilizándolas para resolver problemas de la vida diaria

BLOQUE 4. GEOMETRÍA

- Conocer las figuras planas poligonales y sus elementos: cuadrado, rectángulo, romboide, triangulo, trapecio y rombo.
- Conocer los elementos básicos de la circunferencia y el círculo. Longitud de la circunferencia y área del círculo.

- Interpretar representaciones espaciales realizadas a partir de sistemas de referencia y de objetos o situaciones familiares.

En Educación Plástica: BLOQUE 2. EXPRESIÓN ARTÍSTICA

- Realizar producciones plásticas siguiendo pautas elementales del proceso creativo, experimentando, reconociendo y diferenciando la expresividad de los diferentes materiales y técnicas pictóricas y eligiendo las más adecuadas para la realización de la obra planeada, disfrutando tanto del proceso de elaboración como del resultado final.

- Utilizar recursos bibliográficos, de los medios de comunicación y de Internet para obtener información que le sirva para planificar y organizar los procesos creativos, así como para conocer e intercambiar informaciones con otros alumnos.

BLOQUE 3. DIBUJO TÉCNICO

- Identificar conceptos geométricos en la realidad que rodea al alumno relacionándolos con los conceptos geométricos contemplados en el área de matemáticas con la aplicación gráfica de los mismos.

4.3.2.2. Ejemplos de alguno de los instrumentos de evaluación utilizados

En las siguientes figuras se mostrarán dos ejemplos de dos apartados del diario no estructurado del profesorado que se ha utilizado a lo largo de mi estancia en las prácticas. La figura 3 corresponde con un día en el que no se lleva a cabo el proyecto, mientras que la figura 4 hace referencia a dos actividades pertenecientes al proyecto: “presentaciones de los países” y “mercadillo mundial”. En la figura 5 se observa al Alumno 1 escribiendo en el diario grupal.

20 de marzo de 2019

He empezado a dar la clase de EF con Datchball. Los niños y las niñas a pesar de no conocer nada del Datchball se han sentido bastante motivados. Al ser un deporte que se juega en equipo y que todos tienen su papel considero que el Alumno 1 podría trabajar sus problemas de autoestima al sentirse útil dentro del equipo puesto que en el primer partido de prueba ha conseguido esquivar la pelota sin dificultad. Del mismo modo, el Alumno 10 demuestra estar bastante cómodo y se muestra habilidoso a pesar de ser el más pequeño de la clase.

Después hemos ensayado Infantil y Primaria la obra de teatro por primera vez. Nos ha impresionado una de las alumnas, la narradora, puesto que ha conseguido aprenderse en menos de una semana su papel a la perfección. Poco a poco dicha alumna muestra mejora desde el primer día que entré en las prácticas. Actualmente, se muestra responsable con las tareas que se le encomiendan y en la mayoría de las asignaturas realiza bastantes progresos en cuanto al aprendizaje de contenidos.

A continuación, mientras los mayores de la clase (4º, 5º y 6 de Educación Primaria) estaban realizando un control de verbos, los más pequeños (2º y 3º de Educación Primaria) han empezado conmigo a crear los palos de lluvia para la obra de teatro. Para su creación han tenido que utilizar martillos y piedras para clavar los clavos en los tubos de cartón. El Alumno 3, se le ha notado bastante habilidoso clavando los clavos y ha demostrado a sus compañeros cómo se hacía. De este modo, se ha sentido importante ante el resto de la gente ya que es un niño bastante callado y que le cuesta aportar. Esta actividad les ha hecho reflexionar en el diario grupal exponiendo de la importancia que adquieren sus compañeros en su día a día, debido a que no solo somos las maestras las que podemos enseñar.

Posteriormente, los más mayores (5º y 6 de Educación Primaria) comenzaron a trabajar conmigo en *Prezi* mientras el resto de la clase repasaba ABN. En la presentación expondrían las fuentes no renovables que habían investigado. Tal fue el interés que les creó esta aplicación que decidieron pasarse todo el recreo aprendiendo sobre ella. Creo que en situaciones posteriores puede tratarse de una herramienta útil para atraer su atención y trabajar, así, las TIC.

Figura 3. Ejemplo del 20 de marzo de 2019 del Diario no estructurado del profesorado

22 de marzo de 2019

Como cada viernes empezó con una nueva exposición. La exposición de hoy correspondía con la ciudad de París. Las maestras estábamos bastante expectantes por ver este trabajo ya que el niño que lo había realizado mostraba bastante desmotivación y negatividad con todo lo que hacía. Sin embargo, la ciudad de París le gustaba bastante entre el resto de las ciudades que había a elegir en el proyecto. El trabajo que presentó era lo mejor que había visto hasta ahora, puesto que había buscado toda la información que se estipuló, puso imágenes hasta incluso hizo algún que otro dibujo. El Alumno 1 contó con la ayuda de su abuela para realizarlo, actividad que estimuló a que compartieran tiempo juntos y se disiparan sus conductas disruptivas. Todos los alumnos se dieron cuenta del gran esfuerzo que había realizado el Alumno 1 por lo que le dieron su gran enhorabuena y el final de la asamblea concluyó con un abrazo grupal.

A continuación, tocaba dar matemáticas. Como estábamos trabajando el tema del dinero se realizó un mercadillo grupal. Los alumnos se dividieron en tres grupos y escogieron aproximadamente diez objetos que había en clase para, posteriormente, ponerlos un precio y comprarlos. Había dos roles dentro de cada grupo que iban rotando: el comprador, quien compraba en función de las "ofertas" que estipulaban las maestras, y el vendedor, quien hacía los cálculos y cobraba al comprador. Al comienzo de la actividad todos los grupos seguían las indicaciones, sin embargo, uno de los grupos empezó a desviarse de la actividad. Este grupo comenzó a "vender" tatuajes, por lo que se dibujaban con rotuladores en los brazos ya que era su nuevo producto preferido. En un primer momento, no le di especial importancia, debido a que quería ver cómo se desarrollaban los hechos. No obstante, observé que olvidaron por completo la actividad que se estaba realizando. Por este motivo, decidí acercarme y hacer preguntas sobre lo que estaban haciendo, si era lo que se había pedido y poco a poco fueron descubriendo que no era lo que se había pedido, por lo que se incorporaron a la actividad y siguieron resolviendo los problemas que las maestras íbamos diciendo.

En Educación Física se realizó la segunda sesión de Datchball. En la puesta en acción de la sesión, el alumnado se encontraba bastante metido en las actividades, participaban aquellos alumnos que les da pereza hacer cualquier actividad física por lo que me sentía bastante de la Unidad Didáctica que estaba llevando a cabo. En cambio, cuando llegamos a la parte principal con la actividad denominada "Los vengadores" los conflictos comenzaron a surgir. Cada uno de los superhéroes que tenían que encarnar se correspondía con una de las reglas del Datchball, pero ellos solo querían representar a los favoritos (Iron Man, Thor o el Capitán América). Por ello, se tuvieron que realizar, varias paradas de reflexión y trabajar posteriormente en la asamblea final.

Figura 4. Ejemplo del 22 de marzo de 2019 del Diario no estructurado del profesorado

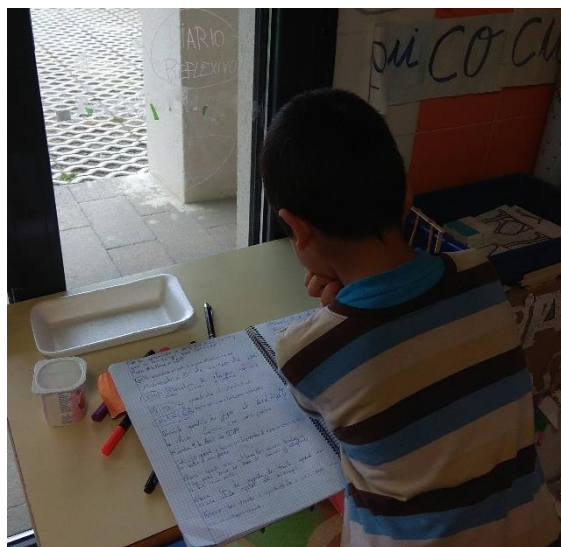


Figura 5. Niño escribiendo en el diario grupal del alumnado

La evaluación del alumnado se ha realizado mediante el instrumento presentado en la Tabla 3 (rúbrica de autoevaluación) y el instrumento que se muestra en la Tabla 4, rúbrica de evaluación para evaluar los ítems destacados en la autoevaluación del alumnado desde la perspectiva del docente.

Tabla 3.

Rúbrica de autoevaluación del alumnado.

	EXPERTO VIAJERO	TURISTA	TURISTA NOVEL	MALETA
Expresión oral	Utilizo muy buen lenguaje a la hora de comunicarme y se me entiende muy bien al hablar.	Utilizo buen lenguaje cuando me comunico y se me entiende al hablar.	En ocasiones utilizo buen lenguaje y se me entiende más o menos cuando hablo.	No utilizo buen lenguaje ni se me entiende cuando hablo.
Interés	Muestro gran interés por los trabajos realizados y por el de mis compañeras y compañeros. Realizo el diario todos los días.	Muestro interés por mis trabajos y por los del resto de la clase. Realizo el diario casi todos los días.	Muestro algo de interés por mi trabajo. Algún día he realizado el diario.	No me ha interesado nada. No he escrito en el diario nada.
Información	He respondido a todas las preguntas que se me han pedido en los trabajos con información rica.	He respondido a todas las preguntas.	He respondido a algunas de las preguntas requeridas.	He presentado información que no se requería.
Presentación del trabajo	- El producto que he creado es muy original y llamativo. - Tiene muy buena letra y sin faltas de ortografía. - Los verbos tienen un tiempo verbal adecuado.	El producto que he creado es original y llamativo. La letra es legible y hay alguna falta de ortografía. Los tiempos verbales, en ocasiones, son adecuados.	El producto que he creado no es muy destacable. La letra es legible y existen muchas faltas de ortografía. Los tiempos verbales no suelen ser adecuados.	El producto tiene muchos defectos e incluso no existe el mismo. No se hacen buen uso de los tiempos verbales.
Respeto	Siempre respeto a mis compañeros, mis maestras y al medioambiente.	Normalmente respeto mis compañeros, mis maestras y el medioambiente.	Algunas veces respeto a mis compañeros y maestras y al medioambiente.	No respeto a nadie ni al medio.
Orientación	- Sé leer muy bien un plano, mapa (escalas, leyendas...), así como crearlo. - Sé orientarme muy bien con y sin	- Sé leer un plano, mapa y crearlo. - Sé orientarme con y sin brújula.	- Algunas veces he sabido leer un mapa y un plano. - Sé dibujar un mapa y un plano de manera regular.	- No sé leer ni un mapa ni un plano. - Tampoco sé orientarme.

	brújula.		- Muchas veces no sé orientarme.	
Relojero	Leo las horas en digital y analógico sin equivocarme. Además, hago cálculos en función de la zona horaria que corresponda.	Leo bien, normalmente, las horas en digital y analógico. También realizo cálculos dependiendo de la zona horaria.	En ocasiones, leo bien las horas en digital y/o analógico. Los cálculos que realizo dependiendo de la zona horaria no siempre son acertados.	No siempre acierto leyendo un reloj.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.

Rúbrica de heteroevaluación para evaluar al alumnado a lo largo del proyecto.

Ítem	A	B	C	D
Encontrar diferencias entre la sociedad de Phileas Fogg y la nuestra actual.	Encuentra diferencias en la forma de vida de las personas, los transportes y el funcionamiento de la sociedad y saber razonar los cambios y diferencias localizadas.	Encuentra diferencias en la forma de vida de las personas, los transportes y el funcionamiento de la sociedad y sabe algunos razonar los cambios ocurridos.	Reconoce algunas diferencias, pero no sabe razonarlo.	No encuentra diferencias entre la sociedad de Fogg y la actual.
Utilizar y conocer las equivalencias de las monedas y billetes de los países por los que pasa el personaje.	Conoce las monedas y las equivalencias de los países trabajados. Además, sabe realizar los cambios de equivalencias con el euro.	Conoce la mayoría de las monedas y las equivalencias de los países trabajados. Realiza cambios de equivalencias con el euro.	Conoce algunas monedas y sus equivalencias. Realiza cambios en las equivalencias respecto al euro, con dificultad.	No conoce las monedas y sus equivalencias. No es capaz de realizar las equivalencias.
Realizar un uso correcto de las unidades de medida del tiempo.	Es capaz de leer la hora y hacer operaciones sencillas en base a las diferentes zonas horarias que existen.	Es capaz de leer la hora y presenta cierta dificultad para realizar operaciones con los cambios de zona horaria.	Presenta dificultades para leer el reloj y realizar operaciones sencillas de cambios de hora.	No sabe leer el reloj.
Realizar operaciones simples de unidades de longitud.	Conoce todas las medidas de las unidades de longitud y sus equivalencias. Sabe cambiar de una unidad a otra sin dificultad.	Conoce la mayoría de las medidas de las unidades de longitud y sus equivalencias. Normalmente, sabe cambiar de una unidad a otra sin mucha dificultad.	Conoce algunas de las medidas de las unidades de longitud y algunas de sus equivalencias. Presenta dificultades a la hora de cambiar de unidad.	No conoce las unidades de medida ni su equivalencia.
Crear plano de	Sabe crear un plano	Sabe crear un plano	Presenta	No es capaz de

la clase y leer un plano del entorno próximo al centro.	del aula respetando las escalas de los objetos dibujados con los encontrados en la vida real. Es capaz de leer y orientarse con un plano del aula y del entorno.	del aula. Es capaz de leer y orientarse con un plano del aula y del entorno.	dificultad en la creación de un plano del aula. Tiene dificultades en la lectura de planos.	leer planos ni elaborarlos.
Crear una presentación de los trabajos con estética y orden en la información.	Realiza una presentación con un alto nivel de estética, originalidad y orden en la organización de la información. Recoge toda la información requerida.	Realiza una presentación con un buen nivel de estética y orden en la organización de la información. Recoge la mayoría de la información requerida.	Realiza una presentación que recoge parte de la información indicada.	No realiza presentación o la presenta con mala estética y sin la información requerida.

Fuente: Elaboración propia

4.3.2.3. Sistema de calificación

Para la calificación se ha utilizado una escala de los estándares de aprendizaje evaluables del Decreto 26/2016 que se corresponden con los contenidos abordados a lo largo del proyecto (véase Tabla 5). Esta tabla es una rúbrica de puntuación que sirve para calificar, específicamente, es una escala graduada. Dicha rúbrica se rellenará en función de los datos recogidos en la evaluación realizada por parte de las maestras, la observación directa que se ha realizado sobre el alumnado, así como las autoevaluaciones de los alumnos. Si el estudiante ha realizado un buen progreso de su aprendizaje y ha trabajado entregando todas las tareas encomendadas tenderá a tener una calificación entre la “A” o la “B”. En el caso de que el estudiante se haya esforzado lo suficiente, pero podría haberlo hecho mejor, se le calificará con una “C”, mientras que si no se ha esforzado se corresponderá con la “D”. Asimismo, la nota numérica se decidirá en función de la cantidad de “A”, “B”, “C” o “D” que se hayan asignado en cada uno de los estándares. Además, para la calificación se seguirán los porcentajes que se establecen en los criterios de calificación expuestos en la Tabla 6.

El proceso de calificación solamente ha sido puntual, puesto que se ha realizado al final del proyecto. De este modo, no se ha aportado ninguna nota a lo largo del desarrollo de la propuesta, debido a que la calificación se considera un momento específico que se efectúa después del proceso de evaluación.

Tabla 5.

Escala graduada del proyecto según los estándares del Decreto 26/2016

NOMBRE Y APELLIDOS:		CURSO:				
ESCALA A UTILIZAR: A (9-10); B (7-8.9); C (5-6.9); D (1-4.9) NR (NO REQUERIDO)						
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES DEL PROYECTO (DECRETO 26/2016)		A	B	C	D	NR
CIENCIAS NATURALES B.5: <i>TECNOLOGÍA, OBJETOS Y MÁQUINAS</i>	Valora y describe la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.					
	Conoce y explica algunos de los avances de la ciencia en: el hogar y la vida cotidiana, la medicina, la cultura y el ocio, el arte, la música, el cine y el deporte y las TIC.					
	Efectúa búsquedas guiadas de información en la red.					
	Conoce y aplica estrategias de acceso y trabajo en Internet.					
	Utiliza algunos recursos a su alcance proporcionados por las tecnologías de la información para comunicarse y colabora.					
CIENCIAS SOCIALES B.2: <i>EL MUNDO EN QUE VIVIMOS</i>	Localiza diferentes puntos de la Tierra empleando los paralelos y meridianos y las coordenadas geográficas.					
	Identifica y clasifica los diferentes tipos de mapas, incluyendo los planisferios, define qué es la escala en un mapa y utiliza e interpreta los signos convencionales más usuales que pueden aparecer en él.					
CIENCIAS SOCIALES B.4: <i>LAS HUELLAS DEL TIEMPO</i>	Identifica, valora y respeta el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico y asume las responsabilidades que supone su conservación y mejora.					
	Respeto los restos históricos y los valora como un patrimonio que debemos legar y reconoce el valor que el patrimonio arqueológico monumental nos aporta para el conocimiento del pasado.					
LENGUA CASTELLANA B.2: <i>COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER.</i>	Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.					
	Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información.					
	Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma					

LENGUA CASTELLANA B.3: <i>COMUNICACIÓN ESCRITA. ESCRIBIR</i>	Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.						
	Presenta un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones						
MATEMÁTICAS B.3: <i>MEDIDA</i>	Suma y resta medidas de longitud, capacidad, masa, superficie y volumen en forma simple dando el resultado en la unidad determinada de antemano.						
	Resuelve problemas utilizando las unidades de medida más usuales, convirtiendo unas unidades en otras de la misma magnitud, expresando los resultados en las unidades de medida más adecuadas, explicando oralmente y por escrito, el proceso seguido.						
	Conoce y utiliza las unidades de medida del tiempo y sus relaciones. Segundo, minuto, hora, día, semana y año.						
	Resuelve problemas de la vida diaria utilizando las medidas temporales y sus relaciones.						
	Identifica el ángulo como medida de un giro o abertura.						
	Conoce la función, el valor y las equivalencias entre las diferentes monedas y billetes del sistema monetario de la Unión Europea utilizándolas tanto para resolver problemas en situaciones reales como figuradas.						
MATEMÁTICAS B.4: <i>GEOMETRÍA</i>	Identifica y representa posiciones relativas de rectas y circunferencias.						
	Identifica y representa ángulos en diferentes posiciones: consecutivos, adyacentes, opuestos por el vértice.						
	Identifica y nombra polígonos atendiendo al número de lados.						
	Clasifica cuadriláteros atendiendo al paralelismo de sus lados.						
	Comprende y describe situaciones de la vida cotidiana, e interpreta y elabora representaciones espaciales (planos, croquis de itinerarios, maquetas...), utilizando las nociones geométricas básicas (situación, movimiento, paralelismo, perpendicularidad, escala, simetría, perímetro,						

	superficie).					
PLÁSTICA B.1: <i>EDUCACIÓN AUDIOVISUAL</i>	Elabora carteles con diversas informaciones considerando los conceptos de tamaño, equilibrio, proporción y color, y añadiendo textos utilizando la tipografía más adecuada a su función.					
PLÁSTICA B.2: <i>EXPRESIÓN ARTÍSTICA</i>	Utiliza el punto, la línea y el plano al representar el entorno próximo y el imaginario.					
	Lleva a cabo proyectos en grupo respetando las ideas de los demás y colaborando con las tareas que le hayan sido encomendadas.					
PLÁSTICA B.3: <i>DIBUJO TÉCNICO</i>	Traza, utilizando la escuadra y el cartabón, rectas paralelas y perpendiculares.					
	Analiza la realidad descomponiéndola en formas geométricas básicas y trasladando la misma a composiciones bidimensionales.					
	Identifica en una obra bidimensional formas geométricas simples.					
	Realiza composiciones utilizando formas geométricas básicas sugeridas por el profesor.					
EDUCACIÓN FÍSICA B.2: <i>CONOCIMIENTO O CORPORAL</i>	Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.					
	Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.					
EDUCACIÓN FÍSICA B.4: <i>JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICAS</i>	Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.					
	Se hace responsable de la eliminación de los residuos que se genera en las actividades en el medio natural.					
	Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.					
	Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases.					
	CALIFICACIÓN TOTAL:					

Fuente: Elaboración propia

4.3.2.4. Tabla resumen de actividades aprendizaje, evaluación formativa a realizar, salto a la calificación

Todas las actividades de aprendizaje mencionadas en la Tabla 6 se encuentran explicadas anteriormente en la Tabla 1.

Tabla 6.

Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
<p>-Conocer información relevante de los países por los que pasa Phileas Fogg: Historia, situación geográfica, cultura, clima, zona horaria, idioma, sucesos históricos importantes y monumentos.</p> <p>-Trabajar la expresión y la comprensión de manera oral y escrita.</p> <p>-Respetar a los compañeros, compañeras, maestras y el entorno natural en el que se desenvuelven.</p> <p>-Aprender a orientarse en un mapa, así como saber elaborarlo.</p>	Expongo mi país	El alumnado expone su trabajo ante sus compañeros y compañeras, así como las docentes. Posteriormente, se comentan los puntos fuertes y a mejorar del trabajo y escriben aquello que hayan aprendido en el diario.	Diario reflexivo grupal Escala graduada (Tabla 5)	- Expresión oral y escrita. (20%) - Trabajo en equipo. (20%)
	Encargado del día	Se aporta feedback directo a lo largo de su función.	Escala graduada	- Participar en las actividades activamente y mostrar interés. (10%)
	Mi vuelta al mundo	Del mismo modo que en la primera actividad, el alumnado expone su trabajo ante sus compañeros y compañeras, así como las docentes. Posteriormente, se comentan los puntos fuertes y a mejorar del trabajo y escriben aquello que quieran destacar.	Diario reflexivo grupal Escala graduada	- Contestar a todos los ítems requeridos en los trabajos y actividades. (15%) - Encargado del día y relojero. (15%)
	Mercadillo mundial	Feedback directo en la actividad del mercadillo.	Diario reflexivo grupal Escala graduada	- Respeto a mis compañeros, compañeras, las docentes y al medio. (20%)
	Encuentro líneas hasta en mi nombre	Feedback directo durante la sesión	Diario reflexivo grupal Escala graduada	
	Desde otro ángulo concibo los polígonos	Feedback directo durante la sesión y la actividad de creación de planos.	Diaria reflexivo grupal Escala graduada	
	Con mapas y planos voy de la mano	Feedback directo en las actividades que se	Escala graduada	

		relacionan con la manipulación de mapas y planos.		
	Me oriento en mi pueblo	Feedback directo en las actividades que se relacionan con la manipulación de mapas y planos.	Escala graduada	

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

En este apartado se reflejarán las ventajas e inconvenientes que se han encontrado en el uso de la EFyC, así como el rendimiento académico del alumnado que se han obtenido tras realizar el proceso de evaluación del proyecto de aprendizaje de “La vuelta al mundo en 80 días”. Además, se comparará en una tabla las calificaciones finales obtenidas en el segundo cuatrimestre, sin haber realizado una EFyC, y las puntuaciones del tercer cuatrimestre donde sí se ha puesto en práctica EFyC.

En la Tabla 7 se muestran las calificaciones medias finales del segundo y tercer cuatrimestre. En el segundo trimestre no se realizó ningún proyecto por lo que las calificaciones son individuales y diferenciadas por asignaturas. En cambio, en el tercer trimestre se refleja la calificación final del proyecto, que engloba todas las áreas trabajadas en el mismo. Para poder realizar una comparación entre ambos trimestres se ha calculado la nota media del segundo cuatrimestre de aquellas áreas implicadas. Los resultados muestran que las puntuaciones han mejorado notablemente en las calificaciones medias finales, a causa de la importancia que el proceso de aprendizaje del alumnado ha adquirido en el tercer trimestre, frente a la nota.

Tabla 7.

Diferencia de calificaciones

	MT 2ºt.	LG 2ºt.	CS 2ºt.	CN 2ºt.	EP 2ºt.	Nota media segundo trimestre (maestra-tutora)	Nota proyecto tercer trimestre (maestra en prácticas y la maestra-tutora)
Alumno 1	6	7	6	6	7	6.4	7.5
Alumno 2	8	9	9	9	7	8.4	9.5
Alumno 3	8	9	9	9	8	8.6	9.5
Alumno 4	8	8	9	9	8	8.4	9.8
Alumna 5	6	6	6	6	7	6.2	7
Alumna 6	10	10	10	10	9	9.8	9.5
Alumna 7	7	7	8	8	8	7.6	9

Alumna 8	6	6	7	7	6	6.4	8
Alumna 9	6	8	8	8	8	7.6	9.8
Notas medias de grupo por trimestres						8.6	8.78

Fuente: Elaboración propia

En el segundo cuatrimestre se ha utilizado una metodología más directiva junto a una evaluación sumativa, al contrario que en el tercer cuatrimestre donde se ha hecho uso de una metodología basada en proyectos de aprendizaje junto a una EFyC. Como podemos observar en la Tabla 7 en el tercer cuatrimestre se han mejorado las calificaciones empleando una metodología y una evaluación que hace protagonista al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando el alumnado se siente protagonista de su aprendizaje siente mayor motivación y encuentra sentido a su trabajo dentro de la escuela lo que da como resultado final en buenas calificaciones.

La Tabla 8 se muestran los resultados académicos globales del tercer cuatrimestre. La explicación e interpretación de la misma se muestra continuación:

Tabla 8.

Resultados académicos

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente (10-9)	55.55%	5 alumnos
Notable (8.9-7)	44.45%	4 alumnos
Aprobado (6.9-5)	0%	
Suspense (4-1)	0%	
No presentado	0%	
Totales	100%	9

Fuente: Modelo informe de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación

En la Tabla 8 puede observarse que más de la mitad de la clase se encuentra dentro del rango de la calificación de sobresaliente, mientras que el resto se encuentra en el rango de una puntuación notable. De este modo, los resultados que se muestran pueden percibirse como excelentes, ya que todas las calificaciones se encuentran dentro del intervalo de aprobados y dentro de estos últimos se encuentran en los niveles más altos.

No obstante, no solo son importantes los resultados finales que ha obtenido el alumnado, sino que también el progreso que han realizado en esta evaluación. Para demostrar este progreso se han escogido a tres alumnos (Alumno 1, Alumna 6 y Alumna 8) por la evolución que han mostrado a lo largo del proyecto de aprendizaje.

El Alumno 1 es de un niño que pertenece al nivel de tercero de Primaria. Este alumno tiene baja autoestima, muestra bastante desmotivación por todo lo que realiza y, como se ha comentado en el apartado de una experiencia de EFYC con un enfoque globalizado, tiene gran dificultad en la escritura y expresión oral de la letra “r”. Sin embargo, se observado una gran evolución del niño a lo largo del tercer cuatrimestre cuyos ejemplos se pueden ver reflejados en el diario de la maestra (véase figura 3, figura 6 y figura 7).

La Alumna 6 es una niña con altas capacidades. Esta alumna ha trabajado los contenidos de un nivel más alto del que pertenece y ha mostrado una evolución óptima en su aprendizaje, no mostrando ningún tipo de dificultad.

28 de marzo de 2019

El día comenzó revisando los ejercicios de repaso de lengua para ver si tenían dudas. Por lo general, la maestra y yo hemos visto que no tenían fallos de contenido, sino que algún error ortográfico o presentación de las actividades, especialmente, en el cuaderno del Alumno 1 quien poco a poco va mejorando. La Alumna 6 a pesar de su edad muestra que comprende bastante bien los contenidos de tercero de Primaria, por lo que se continuará con lo establecido. Asimismo, la Alumna 7 sigue mejorando y trabajando, se la nota mucho más motivada. A continuación, se realizó el control de lengua que tenía previsto la docente con música relajante de fondo, puesto que fue una sugerencia que aceptamos de los niños.

Según iban terminando el control comenzaron a pintar los palos de lluvia de la obra de títeres con témpera y continuaron elaborando los pompones para el árbol del patio que habían apadrinado.

Más tarde, se retomó el mercadillo para trabaja las matemáticas. Esta vez los Alumnos 2 y 4 no se dispersaron de la actividad “vendiendo” tatuajes elaborados con rotuladores y colaboraron con el Alumno 1 para resolver todos los problemas que iban surgiendo. Asimismo, la Alumna 8 ayudó bastante a la Alumna 5, puesto que paulatinamente va comprendiendo mejor las operaciones con dinero. La Alumna 8 ha mostrado un gran cambio respecto al día 18 de marzo cuando empecé con ella a trabajarlo de manera individual. Trabajar en grupo las matemáticas motiva bastante al grupo ya que se explican entre iguales los problemas y los resuelven las dudas juntos.

Figura 6. Fragmento del día 28 de marzo de 2019 del diario no estructurado del profesorado

06 de mayo de 2019

La docente trajo al aula unos renacuajos y bichos palo que formarían parte de la mini Unidad Didáctica de los cinco reinos de los seres vivos. La actividad consistirá en la elaboración de un ecosistema óptimo para estos animales, así como el cuidado de estos. Para ello se dispusieron las maestras creamos las parejas según consideramos oportuno. La Alumna 6 y el Alumno 1, puesto que desde que están juntos en clase el Alumno 1 ha mejorado notablemente en clase. Además, cuando ambos colaboran en una misma actividad se muestran motivados y su estado de ánimo es óptimo. El Alumno 2 con la Alumna 7, ya que trabajan muy bien juntos y los resultados de sus trabajos son increíbles. El Alumno 4 y la Alumna 9, para que aprendan a cooperar y dejen a un lado la competición por ser quien mejor hace algo, por tanto, si los dos tienen el mismo objetivo podrá mejorar su relación. Por último, los Alumnos 2, 5 y 8 para que mejoren en su compromiso, ya que en trabajos anteriores este grupo ha vagueado y se ha dedicado a realizar otras cosas que no se habían mandado en clase. De este modo, su atención y preocupación por las cosas podrá mejorar al tener un animal a su cargo.

Figura 7. Fragmento del día 6 de mayo de 2019 del diario no estructurado del profesorado

En la entrevista final fueron los alumnos que más reflexionaron sobre su evolución en el proyecto. Una prueba de esta autocrítica se observó en las rúbricas de autoevaluación del alumnado, quienes fueron los únicos que expusieron que tenían que mejorar junto a la nota que se merecían (véase figura 8, figura 9 y figura 10).

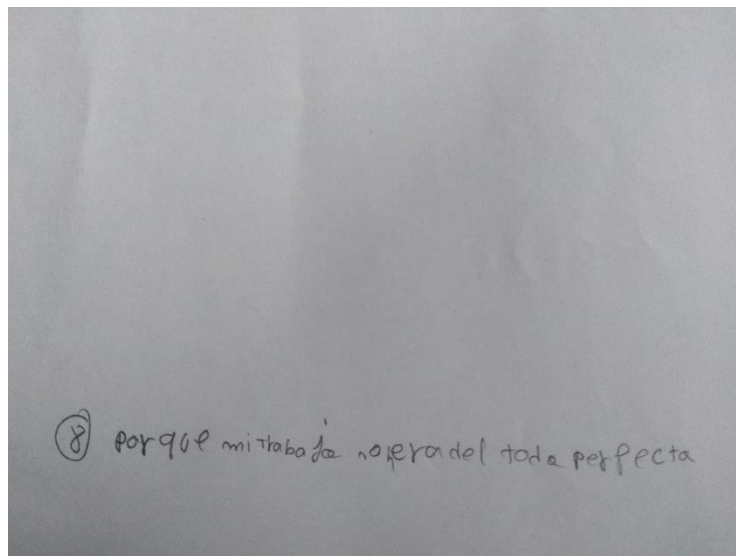




Figura 8. Nota y opinión autocrítica del trabajo de la Alumna 8

	maestras y al medioambiente.	compañeros, mis maestras y el medioambiente.	personas y al medioambiente.	no respeto ni al m
Orientación 	Sé leer muy bien un plano, mapa -escalas, leyendas..., así como crearlo. Sé orientarme muy bien con y sin brújula.	Sé leer un plano, mapa y crearlo. Sé orientarme con y sin brújula.	Algunas veces he sabido leer un mapa y un plano. Sé dibujar un mapa y un plano de manera regular. Muchas veces no sé orientarme.	No sé leer mapa ni u Tampo orienta
Relojero 	Leo las horas en digital y analógico sin equivocarme. Además, hago cálculos en función de la zona horaria que corresponda.	Leo bien, normalmente, las horas en digital y analógico. También, realizo cálculos dependiendo de la zona horaria.	En ocasiones, leo bien las horas en digital y/o analógico. Los cálculos dependiendo de la zona horaria no siempre son acertados.	No sé leer

6) porque tengo que mejorar

Figura 9. Nota y opinión autocrítica del Alumno 1

	maestras y al medioambiente.	compañeros, mis maestras y el medioambiente.	personas y al medioambiente.	ni al medio.
Orientación	Sé leer muy bien un plano, mapa -escalas, leyendas..., así como crearlo. Sé orientarme muy bien con y sin brújula.	Sé leer un plano, mapa y crearlo. Sé orientarme con y sin brújula.	Algunas veces he sabido leer un mapa y un plano. Sé dibujar un mapa y un plano de manera regular. Muchas veces no sé orientarme.	No sé leer ni un mapa ni un plano. Tampoco sé orientarme.
Relojero	Leo las horas en digital y analógico sin equivocarme. Además, hago cálculos en función de la zona horaria que corresponda.	Leo bien, normalmente, las horas en digital y analógico. También, realizo cálculos dependiendo de la zona horaria.	En ocasiones, leo bien las horas en digital y/o analógico. Los cálculos dependiendo de la zona horaria no siempre son acertados.	No sé leer un reloj.

8) Porque tengo que mejorar

Figura 10. Nota y opinión autocrítica de la Alumna 5

5.1. PRINCIPALES VENTAJAS ENCONTRADAS

Una de las principales ventajas que he podido encontrar de la implantación de un sistema de EFyC es la importancia que se le concede al aprendizaje y el desarrollo del alumnado. De esta manera, queda demostrado que la escuela no existe para calificar únicamente. Este hecho se ha podido reflejar en el progreso de las aportaciones y reflexiones del alumnado, que han plasmado en el diario reflexivo grupal.

Además, el **espíritu crítico o autocrítico** se trabaja a través de las evaluaciones, autoevaluaciones y en las entrevistas, al tener que razonar sus respuestas en estas. La educación no tiene que crear sujetos pasivos que no piensen por sí mismos, sino que deben ser conscientes de lo que quieren y lo que piensan para poder manifestarse razonadamente cuando tengan alguna disconformidad, en este caso con la nota final.

La implantación de este sistema en un aula incompleta contribuye a la **atención individualizada** del alumnado. El aula donde se ha llevado a cabo se caracteriza por la gran heterogeneidad del alumnado causada, principalmente, por la pertenencia a distintos niveles. De esta manera, podemos evaluar a cada niño o niña forma individual en función de sus capacidades y al curso correspondiente.

La maestra tiene más **evidencias del aprendizaje** del alumnado, puesto que no se centra en los resultados finales sino en el proceso, mediante el uso de la observación directa los diarios tanto del profesorado como del alumnado, las evaluaciones y autoevaluaciones. Asimismo, todo ello facilita la transparencia de las calificaciones finales, en tanto que alumnado conoce por qué ha obtenido esa nota.

5.2. PRINCIPALES INCONVENIENTES ENCONTRADOS Y POSIBLES SOLUCIONES DE MEJORA

En la Tabla 9 se presentan los siguientes inconvenientes que provienen de la propuesta didáctica que he llevado a cabo en el aula.

Tabla 9.

Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos

Principales inconvenientes encontrados	Posibles soluciones de mejora
El alumnado no escribía todos los días en el diario.	Para evitar este problema se considera necesario concretar un tiempo determinado en la jornada escolar para su uso. Asimismo, este problema ha surgido debido a la novedad que ha supuesto su implantación dentro del aula y la libertad que existía para escribir en él.
Demasiado tiempo dedicado a la creación de rúbricas.	La solución radica en una mayor formación sobre la elaboración de rúbricas y de EFyC. Además, se considera que este inconveniente se debe a la corta o nula experiencia que presento como maestra implantando EFyC y en la creación de rúbricas.
Falta de autocrítica en las autoevaluaciones.	<p>La novedad que ha supuesto para el alumnado poder opinar sobre su nota final ha dado lugar a que algunos alumnos consideren que poniéndose la máxima puntuación lo iban a conseguir. Como posibles mejoras se plantean dos opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revisión continua del profesor de las autoevaluaciones para evitar la máxima sinceridad posible. - Trabajar a lo largo del curso la crítica y la autocrítica. Uno de los ejercicios podría ser la realización de debates o la autoevaluación oral de cada alumno sobre sus trabajos señalando sus puntos fuertes y los de mejora.
Inseguridad en las entrevistas por parte de la maestra.	Al no tener experiencia como maestra ni con la utilización del sistema de EFyC, experimenté cierta inseguridad. Este problema se puede erradicar con una mayor preparación de las entrevistas, mayor formación y experiencia en EFyC.

Fuente: Modelo informe de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación

6. CONCLUSIONES

El uso de este tipo de evaluación en una escuela rural fortalece la atención individualizada, tan necesaria en estas aulas debido a la heterogeneidad de cursos que conviven en un mismo grupo. De este modo, facilita la posterior calificación que se lleva a cabo. Asimismo, ofrecer este tipo de atención individualizada es más sencillo al disponer de una ratio baja en el aula, en este caso, nueve estudiantes, ya que se pueden ofrecer retroalimentaciones en el momento y realizar una observación directa de cada alumno o alumna a lo largo de la jornada escolar.

La principal finalidad de la educación y la escuela es fomentar el aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado en todos los ámbitos (personal, social y profesional). Mediante la EFyC este objetivo es más sencillo de alcanzar, puesto que promueve lo mismo. Desde mi

experiencia, los trabajos que se han pedido, así como las reflexiones del alumnado no tenían como única finalidad de calificarla, sino por promover el aprendizaje de los niños y su disfrute.

En el siguiente apartado procederé a comprobar si los objetivos que se recogieron en el apartado 2 de este TFG que se plantearon se han cumplido finalmente. Esta comprobación se podrá observar en la Tabla 10.

Tabla 10.

Comprobación del nivel logro de los objetivos planteados del TFG

OBJETIVO	NIVEL DE LOGRO DEL OBJETIVO
(1) Profundizar en la enseñanza de Educación Primaria en un CRA.	Mi experiencia durante el Prácticum II ha dado como resultado que conozca y comprenda el funcionamiento de una escuela rural en Educación Primaria. Asimismo, estos conocimientos han sido reforzados por la investigación y lectura que he llevado a cabo para realizar el marco teórico de este TFG.
(2) Mejorar el conocimiento sobre la EFyC en la etapa educativa de Educación Primaria.	La asistencia a los seminarios de EFyC de Segovia realizados en el Campus María Zambrano, la investigación para el marco teórico de este trabajo y mi aplicación en el aula de los instrumentos de EFyC elaborados por mí me han ayudado a lograr este objetivo.
(3) Informar al profesorado del centro donde se realiza las prácticas acerca de la EFyC.	La maestra-tutora se ha encontrado motivada desde un primer momento sobre la EFyC puesto que hemos realizado todo el proceso de evaluación juntas.
(4) Diseñar y poner en práctica una propuesta de intervención de EFyC en Educación Primaria en las áreas de Lengua, Matemáticas, Plástica, Educación Física y Ciencias - Naturales y Sociales-.	El logro de este objetivo puede observarse a lo largo de este TFG, específicamente en el apartado 4.4., puesto que se ha podido elaborar un proyecto educativo, que engloba las asignaturas mencionadas, y que se ha utilizado la EFyC.

Fuente: Elaboración propia

A pesar de lograr todos los objetivos, considero que los objetivos (1) y (2) van a continuar siendo retos para mí en un futuro, puesto que no soy una experta en EFyC, ni experta de la escuela rural, aunque podré seguir conociéndola en mi próximo Prácticum de Educación Infantil.

En el apartado de justificación de este TFG se comentó que en la formación de los docentes se trabaja brevemente la educación en la escuela rural. Por tanto, solo aquellos que hayan tenido experiencias positivas previas o aquellos que se atrevan a salir de su zona de confort podrán conocer en qué consisten este tipo de escuelas. Desde mi perspectiva, debo destacar que mi experiencia como maestra en un aula incompleta ha sido bastante gratificante, puesto que me ha servido para superarme como docente respecto al contexto y la heterogeneidad de alumnado en una misma clase; es más, me atrevería a decir que he encontrado mi vocación como maestra en una escuela rural.

Asimismo, he podido superar mi miedo a los exámenes concibiéndolos desde una perspectiva positiva. Siempre he presentado sentimientos bastante negativos hacia los exámenes, incluso durante la elaboración de este TFG me ha costado deshacerme de ellos. Sin embargo, me he percatado mediante la lectura de varios documentos y la forma de trabajo de mi maestra del Prácticum que los exámenes no son malos ni buenos *per se*, sino que es el uso lo que define si es un instrumento adecuado o inadecuado para evaluar o para calificar.

Por último, he podido verificar que el uso de la EFyC vela por el alumnado, haciéndolo protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que he podido observar un progreso mediante la observación directa y que, posteriormente, se ha reflejado en las calificaciones finales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba-Martín, J. J. (2010). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia.
- Barrientos, E., López-Pastor, V.M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43.
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.
- Bustos-Jiménez, A. (2011). *La escuela rural*. Barcelona: Magina.
- Castillo-Colomer, E. (2016). Sistemas de evaluación y calificación en la educación española. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Fernández-Garcimartín, C. (2018). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de educación física en primaria. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Flecha-García, J.R. y Puigvert-Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. *REXE*, 1(1), 11-20.
- García Álvarez, T. (2014). La escuela rural y los colegios rurales agrupados. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Granero Molina, J., Cayetano Fernández, S. y Aguilera Manrique, G. (2010). Evaluación frente a calificación en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una reflexión ético-crítica. *Scielo*, 1(29). Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000100008
- Heagreaves, A. (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, España, 10 de diciembre de 2013.

- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP*, 8(4).
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2014). *Nuevos modelos de evaluación* [Archivo de vídeo]. Eduland. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6dqUjO3ktXQ>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Buenas prácticas docentes: Universidad de León.
- Martín-Romero, B. (2018). La escuela rural: C.R.A. “Pinar grande” en la provincia de Soria. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Valladolid, Soria.
- Ortiz-Martínez, L. (2017). La escuela rural: un estudio de casos en Cantabria. *Trabajo Fin de Grado*. Universidad de Cantabria, Cantabria.
- Quílez-Serrano, M. (2010). La escuela rural: desde la clandestinidad al olvido, para terminar a golpe de decretazos. *Quaderns digitals*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/kikiriki/k52/k52laescuelarural.htm
- Raso-Sánchez, F. y Hinojo-Lucena, M. A. (2010). La escuela rural y su profesorado esos grandes olvidados. *Padres y Maestros* (330). 17-19.
- Real Academia Española. (2018). Calificar. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=6o4nq5A>
- Ruíz-Omeñaca, J. V. (2008). *La Educación Física en la Escuela Rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica*. Barcelona: Inde.
- Tapia-Martín, L. y Castro-Villén, P. (2014). Experiencia rural: educar desde un CRA. *Tendencias pedagógicas*, (24). 415-428.
- Vázquez-Gómez, B. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar en ninguna parte: Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(1).



ACTA DE EVALUACIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA Anexo IV

Decreto-/2016, de - de -, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL de curso / Grupo:

AÑO ACADÉMICO /		Centro		Dirección		Público / Privado		Localidad		Código Postal		Provincia		
Código		Teléfono		Correo-e										
CALIFICACIONES DEL ALUMNADO EN LA DIFERENTES ÁREAS														
RELACIÓN ALFABÉTICA DEL ALUMNADO		Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales	Matemáticas	Lengua Castellana y Literatura	Primera Lengua Extranjera Inglés	Educación Artística	Educación Física	Religión	Valores Sociales y Cívicos	Libre Configuración			Promoción (S.No)
Nº	Apellidos y Nombre	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	Calif ⁽²⁾ MA ⁽³⁾	
01														
02														
03														
04														
05														
06														
07														
08														
09														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														

Anverso Anexo IV

Figura 1. Acta de evaluación de Educación Primaria del Decreto 26/2016

APELLIDOS: NOMBRE:

III. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES

BLOQUE DE ASIGNATURAS TRONCALES		1	2	3
ÁREA DE CIENCIAS NATURALES		Calificación final:		
Valoración del logro de los estándares por Bloques de contenidos	1. INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA			
	2. EL SER HUMANO Y LA SALUD			
	3. LOS SERES VIVOS			
	4. MATERIA Y ENERGÍA			
	5. LA TECNOLOGÍA, OBJETOS Y MÁQUINAS			
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES		Calificación final:		
Valoración del logro de los estándares por Bloques de contenidos	1. CONTENIDOS COMUNES			
	2. EL MUNDO EN QUE VIVIMOS			
	3. VIVIR EN SOCIEDAD			
	4. LAS HUELLAS DEL TIEMPO			
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Calificación final:		
Valoración del logro de los estándares por Bloques de contenidos	1. COMUNICACIÓN ORAL. HABLAR Y ESCUCHAR			
	2. COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER			
	3. COMUNICACIÓN ESCRITA. ESCRIBIR			
	4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA			
	5. EDUCACIÓN LITERARIA			
ÁREA DE MATEMÁTICAS		Calificación final:		
Valoración del logro de los estándares por Bloques de contenidos	1. PROCESOS, MÉTODOS Y ACTITUDES EN MATEMÁTICAS			
	2. NÚMEROS			
	3. MEDIDA			
	4. GEOMETRIA			
	5. ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD			
ÁREA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA		Calificación final:		
Valoración del logro de los estándares por Bloques de contenidos	1. COMPRESIÓN DE TEXTOS ORALES			
	2. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN			
	3. COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS			
	4. PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN			

1 Estándares de aprendizaje no adquiridos 2 Estándares en vías de adquisición 3 Estándares adquiridos

Figura 2: Tercer apartado del modelo de informe de evaluación final de etapa.