



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Grado en Maestro de Educación Primaria

**El aprendizaje de la coevaluación en un aula
de una escuela rural**

Estudiante: Montserrat Rodríguez Martín

Tutor: Víctor M. López Pastor

Resumen

El presente trabajo expone un programa de innovación en un aula de educación infantil multinivel, en la escuela rural. Este programa se basa en las evidencias encontradas en torno a la coevaluación dentro del ámbito científico y en las posibilidades en cuanto a la legislación educativa. Considerando las características de las aulas multinivel de la escuela rural, considerábamos que el programa podría tener un buen resultado. El trabajo se ha realizado a partir de cinco semanas en las que los niños coevaluaban sus trabajos individuales antes de mostrárselas a la maestra. Como avance de resultado se puede manifestar que se ha logrado el desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado a la vez que una mejor socialización. Es de resaltar la transferencia a otras rutinas en las que no se ha implementado la innovación.

Palabras clave

Coevaluación, escuela rural, aula multinivel, evaluación formativa.

Abstract

The present study describes a program of innovation in a rural classroom of early childhood. This program is based on the evidence found about coevaluation in scientific documents and possibilities for educational legislation. We anticipated a good result for the characteristics of rural schools and the coevaluation evidences. The program was conducted from five weeks, in which children evaluate their peers in his individual work before showing to the teacher. The result shows a better critical consciousness in students and better socialization. It is important the transfer to other routines in which has not been implemented the project.

Keywords

Co-evaluation, rural school, multilevel classroom, formative assessment.

ÍNDICE

1. Introducción	1
2. Objetivos	3
3. Justificación del tema	4
4. Marco teórico	5
4.1. La evaluación	5
4.1.1. Definición de evaluación	5
4.1.2. Tipos de evaluación	6
4.1.3. La evaluación en la legislación educativa	6
4.1.3.1. La evaluación en la legislación de Educación Primaria	7
4.1.3.2. La evaluación en la legislación de Educación Infantil	8
4.1.4. La evaluación formativa	9
4.1.5. La participación del alumnado en evaluación	9
4.1.6. Evidencias de la mejora del aprendizaje con la participación del alumnado en la evaluación	10
4.1.7. La evaluación del alumnado de Educación Infantil	12
4.2. La Escuela Rural	13
4.2.1. Características del medio rural y su concreción en el tipo de escuela	13
4.2.2. Los Centros Rurales Agrupados (CRA)	14
4.2.3. La docencia en la Escuela Rural	15
5. Metodología	17
5.1. Contextualización	17
5.2. Instrumentos y técnicas de recogida de datos	18
5.2.1. La observación participante	18
5.2.2. El diario de clase	18
5.2.3. La hoja de registro individual	19
5.2.4. El análisis documental	20
6. Desarrollo de la experiencia	21
6.1. Organización del aula antes de la experiencia	21
6.2. Bases por las que un cambio en la organización del aula mejoraría los resultados	22
6.3. Nueva organización del aula	23

6.4. Pautas a seguir por el alumnado	24
6.5. Temporalización	25
6.6. Organización de los espacios en los que se realizó la experiencia	25
6.7. Evolución del proceso de coevaluación	26
7. Resultados	30
7.1. Resultados de la experiencia	30
7.2. La coevaluación después de la experiencia	33
7.3. Valoración de las familias	34
8. Conclusiones	35
9. Referencias bibliográficas	39

ANEXOS

1. Fotografías de clase
2. Diario de clase
3. Hojas de seguimiento individual

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una experiencia de coevaluación en un aula de una escuela rural, a través de la participación del alumnado en la evaluación de sus compañeros. Entendemos por coevaluación la evaluación entre iguales, en nuestro caso concreto, que el trabajo de cada niño lo valora un grupo de niños diciéndole si está bien o qué puede mejorar. Se ha realizado en el aula Educación Infantil, que incluye los tres niveles de esta etapa. Este aula pertenece a un Centro de Enseñanza Obligatoria (CEO). En esta experiencia se verá si el alumnado de Educación Infantil es capaz de: (1) valorar las actividades de sus compañeros y de desarrollar una actitud crítica ante los trabajos de los demás. Se utilizará la coevaluación como una medida reguladora de la evaluación, es decir, se aplicará como evaluación formativa que ayude a los alumnos a mejorar sus aprendizajes; (2) se comprobará si, al ser un grupo multinivelar, los alumnos de menor edad aprenden de los mayores y, a su vez, los mayores guían los aprendizajes de los más pequeños; (3) cómo los alumnos se habitúan a trabajar en grupo.

Pese a no existir una obligatoriedad en el formato del TFG (Guía Académica de TFG, p.8), se ofertan cuatro ejemplos por si se consideran oportunos (pp. 8-9). Nosotros nos hemos decantado por una propuesta de intervención educativa. En ella se llevará a cabo una intervención sobre coevaluación en un aula rural con los tres cursos del segundo ciclo de infantil.

Siguiendo las recomendaciones sobre la elaboración del TFG, consideramos que nuestra propuesta desarrolla las siguientes competencias del Grado en Maestro de Primaria de la Universidad de Valladolid (Memoria del Grado en Educación Primaria de la UVa, 2010):

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse

por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación.

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

El trabajo se estructura en una serie de capítulos, que son:

2. Definición de los objetivos del trabajo y de las preguntas temáticas.
3. Justificación de la elección del tema.
4. Marco Teórico que analiza la evaluación en primaria e infantil y, la escuela rural.
5. Metodología, que incluye la contextualización y los instrumentos utilizados para recoger los datos.
6. Descripción de la experiencia, partiendo de los antecedentes hasta como se desarrolló el proceso.
7. Resultados, a partir de los datos recogidos.
8. Conclusiones, respondiendo a las preguntas temáticas.
9. Referencias Bibliográficas, citadas a lo largo del texto.

2. OBJETIVOS

En este Trabajo Fin de Grado (TFG) vamos a tratar los siguientes objetivos:

1. Fomentar la participación del alumnado de Educación Infantil en la evaluación de sus compañeros.
2. Fomentar la capacidad de observación del alumnado a través de los trabajos de los demás.
3. Desarrollar una actitud crítica ante sus propios trabajos y los de los demás.
4. Mejorar los aprendizajes de los alumnos aplicando procesos de coevaluación con una finalidad claramente formativa.

A partir de la obra de Stake (1998), estos objetivos principales se concretarán en las siguientes cuestiones temáticas, a las que trataremos de responder a lo largo del TFG:

1. ¿Cómo es el proceso de inicio en la coevaluación en Educación Infantil?
2. ¿Qué dificultades y problemáticas encontramos en dicho proceso?
3. ¿Cómo afecta al aprendizaje la participación del alumnado?
4. ¿Se transfiere dicha participación a otras actividades realizadas por los alumnos?
5. ¿Qué ventajas genera la aplicación de la coevaluación?

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Pese a ser maestra con el título universitario en Educación Primaria, mi realidad laboral es que estoy trabajando como maestra funcionaria de carrera en Educación Infantil. Esto puede darse por dos razones: (1) la primera es que a la hora de realizar peticiones por el centro, se soliciten perfiles variados diferentes a los legislativos. Este caso lo expone Barba (2006) donde se incorporó a un aula de Infantil pese a no ser especialista; (2) la segunda posibilidad es a través del proceso de acreditación laboral mediante las oposiciones, como se puede comprobar en la Resolución de 2 de abril de 2013, por la que se convocaron las oposiciones de las diferentes especialidades a Maestro y Maestra de Educación Primaria e Infantil.

Al presentarme a las oposiciones de Maestra de Educación Infantil, mi puesto laboral se encuentra en esta etapa, pese a no ser ni diplomada ni graduada en ella. Es por esta razón que una posibilidad legal y viable de los maestros y maestras de Educación Primaria es que trabajen en Infantil. Hay que recordar que la legislación escolar de los colegios incluyen a las etapas de Educación Primaria e Infantil (ORDEN EDU 1045/2007, y ORDEN EDU 721/2008). Por estas razones pese a la aplicación del trabajo en Educación Infantil responde a las competencias del título de Grado en Educación Primaria y a los requisitos del Artículo 3 del Reglamento sobre la Elaboración y Evaluación del Trabajo Fin de Grado (RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 2012).

Los motivos de hacer una experiencia de coevaluación con los niños de Infantil son diversos y de un potencial altamente formativo. El principal motivo que nos llevó a realizarlo fue por las características específicas del aula. Pensamos que al ser una escuela rural con tres niveles educativos, los niños y niñas debían de adquirir hábitos desde muy temprano, para ser cada vez más autónomos en su actividad diaria. Esta autonomía ha de ser una característica clave a lo largo de su vida escolar en la escuela rural, como ya hace muchos años definiera Freinet (1996) para la escuela rural. A los procesos de coevaluación desarrollados les vamos a dar un carácter regulador de los aprendizajes, por lo que la evaluación será formativa, que es una de las características que debe tener la evaluación en la etapa de Educación Infantil según la ORDEN EDU 721/2007.

4. MARCO TEÓRICO

En este capítulo vamos a hacer un recorrido teórico por la evaluación y la escuela rural. Esto es debido a que son las dos principales realidades que intervienen en el desarrollo del trabajo. La evaluación es el marco de la experiencia de innovación de este TFG, así pretendemos mostrar cómo su aplicación puede transformar el aula, las relaciones y los aprendizajes a partir de su aplicación. La escuela rural porque es el contexto de aplicación, con unas características muy específicas que la diferencian de las escuelas graduadas.

4.1. LA EVALUACIÓN

En este apartado repasaremos la legislación sobre evaluación y los diferentes tipos existentes, según autores relevantes.

4.1.1. Definición de evaluación

La evaluación es un componente importante del proceso de enseñanza aprendizaje, que debe estar presente en la programación de todo tipo de actividades que se vayan a llevar a cabo a lo largo del curso escolar y en distintos los momentos del proceso.

Evaluar es valorar los conocimientos que han adquirido los alumnos, teniendo siempre en cuenta unos criterios de evaluación adecuados a cada nivel educativo. Siempre basándonos en unos objetivos, con la evaluación reflejamos el grado de consecución de los mismos (ORDEN EDU/1951/2007). Pero, a su vez, la evaluación debe contribuir al aprendizaje del alumno y servir al profesor como herramienta para regular dichos aprendizajes; es decir, que la evaluación debe formar al alumno. Álvarez Méndez (2001) considera que la evaluación actúa al servicio del conocimiento y del aprendizaje y, al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Este mismo autor afirma que aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.

4.1.2. Tipos de evaluación

Según el interrogante que se responda, estaremos hablando de unos tipos u otros de evaluación. Así, según López Pastor (López Pastor, 2006a), si nos preguntamos *¿para qué evaluar?*, tendremos tipos de evaluación en función de su *finalidad*, y si nos preguntamos *¿cuándo evaluar?*, será una evaluación en función del *momento*. López Pastor (2006a) considera que según la finalidad, se puede categorizar como:

- Diagnóstica: cuando la finalidad es obtener información sobre el estado inicial de una persona, centro o sistema educativo antes de comenzar un programa educativo, curso, unidad didáctica, etc.
- Formativa, cuando su finalidad es la mejora del proceso y/o del aprendizaje de las personas que están implicadas en el proceso.
- Sumativa, cuando la finalidad es hacer una revisión y un juicio de valor sobre cuánto se sabe, cuánto se ha mejorado, la calidad que tiene.

Este mismo autor considera que según el momento puede ser:

- Inicial, cuando se realiza antes de empezar un proceso o programa educativo.
- Continua, cuando se realiza a lo largo del proceso, cotidianamente.
- Final, cuando se realiza al final de un período de tiempo (de una unidad didáctica, de un trimestre, de un curso, de un programa).
- Puntual, cuando se aplica el instrumento y proceso de evaluación en un momento concreto y separado del sistema cotidiano de enseñanza-aprendizaje, aunque no sea el final de un período de tiempo.

4.1.3. La evaluación en la legislación educativa

En el sistema educativo actual, en las etapas de Educación Primaria y Educación Infantil, la evaluación está regulada en el artículo 20 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, definiéndola como: “La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas” (Art 20.1.).

Parece que el componente de formatividad en la evaluación que aparecía en el RD 1330/1991 y RD 1006/1991, está completamente desechado, más aún si tenemos en cuenta que en el RD 1513/2006 que define el currículum de Primaria a nivel nacional no aparece ni una sola vez la palabra formativa, sin embargo en el RD 1630/2006, que regula el currículum de Educación Infantil sí aparece, como veremos más adelante.

Esta desaparición de la evaluación formativa en la legislación referente a evaluación va en contra de diferentes experiencias e investigaciones que demuestran que mejora los aprendizajes del alumnado (López Pastor, 2006b; López Pastor, Barba, Vacas, y Gonzalo, 2010; López Pastor, Barba, y Gala Valverde, 2008; López Pastor, Pedraza González, y Alonso, 2002; Ruiz Omeñaca, 2006; Velázquez Callado, 2006).

4.1.3.1. La evaluación en la legislación de Educación Primaria

La evaluación en Educación Primaria está regulada por la ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, para la Comunidad de Castilla y León. Según esta Orden, la evaluación es un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se integra en las actividades cotidianas del aula y del centro educativo. Debe constituir un referente para el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y para la adopción de las medidas de apoyo y atención educativa necesarias.

Siguiendo con la Orden de evaluación de Educación Primaria, la finalidad de la evaluación en esta etapa educativa es comprobar el cumplimiento de los objetivos específicos y la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos establecidos para cada una de las áreas, de modo que, al finalizar la Educación Primaria, los alumnos puedan incorporarse a la Educación Secundaria Obligatoria con garantías de éxito. Asimismo, la evaluación tiene por objeto comprobar el desarrollo correspondiente de las competencias básicas que los alumnos han de alcanzar al final de la Educación Secundaria Obligatoria.

En el artículo 2, se exponen las características que debe tener la evaluación, se vuelve a recoger el carácter formativo de la LOGSE como una de las aportaciones que se hacen en el currículum de Castilla y León respecto al nacional. Este artículo queda redactado de la siguiente manera:

1. – En la Educación Primaria la evaluación de los aprendizajes de los alumnos será continua y global, por considerarse inseparable del proceso educativo y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de las áreas del currículum.

2. –La evaluación tendrá un carácter formativo y orientador del proceso educativo, proporcionando una información constante que permita introducir variaciones que puedan mejorarlo. (ORDEN EDU/1951/2007, art. 2)

Además, esta Orden continúa en el artículo 2.3., que los maestros evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los objetivos específicos y los conocimientos adquiridos en

cada una de las áreas, según los criterios de evaluación que determine la norma que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León que serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas. El artículo 3.2 añade que en Educación Primaria la evaluación se expresará de manera cuantitativa y en los documentos oficiales los resultados de la evaluación de cada área se expresarán en los siguientes términos: Insuficiente (IN), Suficiente (SU), Bien (BI), Notable (NT), Sobresaliente (SB), considerándose calificación negativa el Insuficiente y positivas todas las demás.

4.1.3.2. La evaluación en la legislación en Educación Infantil

El RD. 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en ámbito nacional incluye la evaluación formativa entre las características de la evaluación en su artículo 7.

1. En el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación. (REAL DECRETO 1630/2006, art. 7.1)
2. La evaluación en este ciclo debe servir para identificar los aprendizajes adquiridos y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña. A estos efectos, se tomarán como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas. (REAL DECRETO 1630/2006, art. 7.2)

La ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Concretamente, los artículos referidos a la evaluación del alumnado son el 13, 14, 15 y 16. En estos artículos se analizan los siguientes aspectos:

- Características: global, continua y formativa.
- Técnicas de recogida de información: la observación directa y sistemática.
- Carácter de la evaluación: será reguladora del proceso educativo, por tanto, adquiere carácter formativo y orientador.
- Quién evalúa el proceso de aprendizaje: el tutor del grupo de alumnos.
- Valoración del proceso de aprendizaje: se expresará en términos cualitativos la evolución del aprendizaje, así como medidas de refuerzo y adaptación.

4.1.4. La evaluación formativa

Teniendo en cuenta las prácticas de evaluación tomaremos la evaluación desde una perspectiva que mejore los aprendizajes y que no sólo sea un instrumento para calificar o para demostrar poder (Barba, 2009). Evaluar consiste en crear un juicio sobre los aprendizajes de un alumnos o grupo de alumnos, o de algún tipo de realidad educativa, pudiendo ampliar el concepto de evaluación a evaluación educativa (Angulo Rascó, Contreras Domingo, y Santos Guerra, 2000). Esta evaluación educativa ha de ser un proceso en el que el alumnado ha de ir mejorando en su comprensión de los aprendizajes con intención de mejorarlo (Santos Guerra, 2003).

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, puesto que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez Méndez, 1993). Tanto el alumno como el profesor aprenden, uno para conocer y mejorar la práctica docente y así colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo sus dificultades, y el otro aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección e información contrastada que le ofrece el profesor. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir (Álvarez Méndez, 2001).

Por otra parte, López Pastor (2009, p.35), expone que la evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más, corrigiendo sus errores y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor. La finalidad principal en evaluación formativa no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López Pastor y otros, 2006, 2007).

4.1.5. La participación del alumnado en la evaluación

Álvarez Méndez (2001) considera que para que el profesor pueda centrarse en enseñar y que el alumno aprenda, debe devolver al alumnado la capacidad de evaluarse. En este sentido, el proceso se libera de las presiones por sacar buenas notas y el alumnado se puede centrar en aprender.

López Pastor (2004) considera que la participación del alumnado en la evaluación le permite: tomar conciencia de sus capacidades, de la calidad de su trabajo,

formar la crítica de una manera constructiva, adquirir responsabilidades respecto a él mismo y a sus compañeros... Esto desarrolla el autoconcepto y, si la información tiene carácter constructivo, también la autoestima.

Así, el alumnado puede participar de la evaluación mediante distintas formas: autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida (López Pastor, 2006a).

- Autoevaluación: es la evaluación que realiza cada persona sobre su propio trabajo, sobre su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, puede ser realizada tanto por el alumno como por el profesor, y puede ser individual o grupal. En educación, cuando se utiliza este término es para referirse a autoevaluación del alumnado, aunque también puede referirse al profesorado.
- Coevaluación: es la evaluación que se hace entre pares o entre iguales, por ejemplo, un alumno a su compañero o a sus compañeros. Normalmente se refiere a tareas individuales, aunque también puede aplicarse en trabajos grupales.
- Evaluación compartida: es el proceso posterior a la autoevaluación del alumnado, en el que el profesor “dialoga” con el alumno sobre dicha autoevaluación y su proceso de aprendizaje (oralmente o por escrito) y llega a acuerdos sobre las decisiones a adoptar. Estos “diálogos” pueden ser individuales o grupales.

La participación del alumnado en la evaluación está muy relacionada con la denominada “evaluación democrática”, que tiene, entre otras, las siguientes características (López Pastor, González Pascual, y Barba, 2007): (a) Importancia del intercambio de información; (b) la participación del alumnado; (c) el desarrollo de estrategias para la negociación del currículum; (d) la existencia de unas relaciones de comunicación; y, (e) diálogo y respeto entre profesorado y alumnado.

4.1.6. Evidencias de la mejora del aprendizaje con la participación del alumnado en la evaluación

Hay muchas razones pedagógicas que justifican que es necesario potenciar la participación del alumnado en la evaluación a través de sus distintas formas, como: autoevaluación, coevaluación o evaluación compartida. Algunas de estas razones son las siguientes (López Pastor et al., 2007):

- Mejora del aprendizaje y de los procesos educativos. Se producen mejores aprendizajes cuando el alumnado se implica y participa de dichos procesos, puesto que la utilización de manera cotidiana, continua y formativa de los propios instrumentos de evaluación hace que los alumnos tomen conciencia y asuman los contenidos de aprendizaje propuestos. Por otro lado, la participación del alumnado en evaluación está muy relacionada con la evaluación formativa, cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la puesta en práctica de la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida, permite tener información clara y continua de los procesos de aprendizaje y tomar decisiones para mejorarlos.
- Actitud crítica y autocrítica hacia los aprendizajes. La evaluación formativa es una actividad crítica de aprendizaje, es decir, que la evaluación debe ayudar tanto al profesorado como al alumnado tomar conciencia de sus puntos débiles y de sus puntos fuertes para poder mejorar los aprendizajes. Así, tanto la autoevaluación como la evaluación compartida, ayudan a aprender a valorar la calidad de un trabajo y su posible mejora.
- Desarrolla la autonomía del alumnado, forma a personas responsables y desarrolla la Educación Democrática. Para formar personas responsables y educar de manera democrática, debemos dar al alumnado responsabilidad y favorecer su implicación en las tareas educativas. Esto nos lleva a concebir el aprendizaje como responsabilidad compartida. La participación del alumnado en estos procesos, mejora el desarrollo de su autonomía, puesto que va adquiriendo multitud de habilidades y recursos para su aprendizaje. Si la escuela debe formar ciudadanos libres, autónomos y críticos, los procesos de evaluación democrática resultan ser unas estrategias didácticas fundamentales en dicho proceso educativo.
- Adecuación con las convicciones educativas y los proyectos curriculares. Debe de haber una coherencia entre las convicciones educativas, los proyectos educativos desarrollados y los modelos y diseños curriculares que se pongan en práctica. Estas formas de evaluación están muy relacionadas con la educación democrática, participativa, crítica, dialógica,... y con los modelos de currículum entendidos como proyecto y proceso. Es la finalidad

educativa que perseguimos la que debe llevarnos a este tipo de evaluación o a otros.

En el campo de las experiencias o investigaciones que demuestran éxito educativo en la participación del alumnado en la evaluación no es muy amplio; si bien, es de destacar dos ámbitos donde hay experiencias de éxito, como son la Educación Física en Educación Primaria y Secundaria (López Pastor, 2006b; López Pastor, Barba, y Gala Valverde 2008; López Pastor et al., 2002, 2010; Ruiz Omeñaca, 2006; Velázquez Callado, 2006), y la evaluación universitaria (Gessa Perera, 2011; López Pastor, Monjas Aguado, Manrique Arribas, Barba, y González Pascual, 2008; Palacios Picos, López Pastor, y Barba, 2013)

4.1.7. La evaluación del alumnado de Educación Infantil

Es de destacar que en las bases de datos apenas aparecen publicaciones sobre evaluación en Educación Infantil y en el caso de aparecer, se refieren a qué se debería hacer. De esta forma, es difícil encontrar buenas prácticas y experiencias de éxito referidas a la participación del alumnado de tres a seis años en evaluación.

Ante esta carencia de buenas prácticas deberemos apoyarnos en la transferencia de prácticas de otras áreas y campos, como vimos en el apartado anterior, y en la legislación, para poder justificar la realización de nuestra experiencia en este TFG.

Para evaluar al alumnado de Educación Infantil se debe de tener en cuenta la legislación vigente referida a Evaluación en Educación Infantil y en el ámbito de Castilla y León. Así, según la ORDEN EDU 721/2008, de 5 de mayo, teniendo en cuenta las características del alumnado de esta etapa educativa, la evaluación deberá de ser global, abarcando todas las áreas del currículo y todos los ámbitos de la educación; continua, teniendo en cuenta el progreso del alumno a lo largo de todo el curso; y formativa, que permite introducir cambios a lo largo del proceso para mejorarlo.

Durante el curso escolar, se realiza una evaluación por trimestre, que se debe de plasmar en un boletín informativo que se entrega a las familias para el conocimiento del progreso de sus hijos a lo largo del curso. Esta información se da en términos cualitativos. Además se han de tener al menos dos reuniones con las familias, una en el primer trimestre y otra en el último, además de una entrevista personal con cada una de las familias, así como las reuniones que sean necesarias a lo largo del curso. La evaluación del alumnado la realiza el profesor tutor de cada grupo.

La evaluación debe de ser una ayuda para que el alumno aprenda mejor, por ello, en la evaluación, también puede participar el alumnado, aunque dicho alumnado sea de Educación Infantil. Esto puede ser factible, ya que a estas edades pueden emitir criterios sobre lo que está bien y lo que está mal. Esta emisión de criterios va a permitir a los niños y niñas también evaluar sus propios trabajos, lo que, a su vez, va a ayudar a mejorar sus propios aprendizajes.

4.2. LA ESCUELA RURAL

En el presente apartado presentaremos la realidad de la escuela rural. Esta aproximación la realizaremos partiendo de sus características sociales, hasta concretarlas en el aula.

4.2.1. Características del medio rural y su concreción en el tipo de escuela

Antes de hablar de la escuela rural, es conveniente conocer algunas de las características del mundo rural donde esta inmersa dicha escuela. Las que más afectan a la escuela, según Ruiz Omeñaca (2008) son:

- Escasa población, esto ha hecho que las localidades con pocos habitantes se hayan unido formando CRAs (Colegios Rurales Agrupados) agrupando escuelas de varios pueblos. Los aulas suelen estar compuestos por aulas unitarias con todos los niños en una clase; separados en dos aulas; o con aulas formadas por un ciclo educativo cada una.
- Emplazamiento geográfico, suele estar lejos de los núcleos urbanos y siempre en contacto con la naturaleza.
- Vida económica. Se está pasando de la agricultura y ganadería de subsistencia a empresas dedicadas al sector primario y al turismo rural.
- Emigración. Los pueblos próximos a las ciudades se han repoblado con habitantes de las ciudades, que trabajan y viven en la ciudad sin integrarse en la vida local.
- Cultura rural. Los pueblos gozan de sus propias expresiones culturales como la literatura de tradición oral, tradiciones musicales, costumbres y ritos ligados al trabajo, fiestas populares, actividades lúdicas... Además cada pueblo tiene su cultura y sus costumbres propias y características que lo hace ser diferente de los demás.

Con la llegada de los medios de comunicación, las sociedades y las culturas se han entremezclado, acercándose así más el medio rural a otras realidades. Así los medios de comunicación difunden una cultura global que llega a todos los rincones del planeta, comenzándose a desdibujar las fronteras entre lo urbano y lo rural (Barba, 2011).

Ante estas características del medio rural hay que entender que no se puede dar un único modelo de escuela, ni de pueblo. Cada uno tiene sus características específicas, que hacen que todas las escuelas rurales sean diferentes. No obstante, (Boix Tomás, 1995) enuncia que lo que caracteriza a la escuela rural es el bajo número de estudiantes, generando esto agrupaciones muy diferentes, variadas y heterogéneas. Pero también se pueden encontrar núcleos rurales con muchos habitantes y con escuelas graduadas como en las ciudades, aunque no suele ser lo habitual (Barba, 2011).

Esta diferencia en el número de alumnos por aula marcan la principal característica entre las escuelas rurales y las urbanas. La escuela urbana suele tener las aulas graduadas, es decir, que en cada una de ellas hay estudiantes de la misma edad, tratando de que el alumnado tenga el mismo nivel de conocimiento, por tanto, son aulas que pretenden la homogeneización. En la escuela rural, las aulas suelen ser de gran heterogeneidad, donde todo el alumnado está en una o en pocas aulas. Las aulas de la escuela rural se denominan: (a) *aulas unitarias* si todos los alumnos están en la misma clase, (b) *aulas divididas*, si están en dos aulas, y (c) *de ciclo* si los alumnos están agrupados por ciclos (Barba, 2011).

4.2.2. Los Centros Rurales Agrupados (CRA)

La escuela rural tal y como la conocemos hoy proviene de la creación de un modelo de escuela específico en los años 80 del siglo pasado, con la creación del primer CRA en el Valle Amblés (Ávila) (Sauras Jaime, 2000). Consistió en la agrupación administrativa de pequeñas escuelas rurales con una nueva organización. Según Barba (2011), este cambio se dio en dos aspectos principalmente: (1) en cuanto a la nueva estructura que agrupa administrativamente a pueblos, teniendo una unidad administrativa en el centro de cabecera; y (2) la dotación de maestros especialistas compartidos por todas las localidades del CRA.

La nueva estructura administrativa consistió en crear los CRA. Las pequeñas escuelas de los pueblos se agruparon formando un solo colegio, denominado CRA.

Estos nuevos centros solían centralizar la administración en el pueblo más grande, que pasó a denominarse cabecera del CRA, mientras que los pueblos pequeños seguían teniendo sus aulas como anteriormente. Esta nueva estructura generó un claustro más amplio que se reunía un día a la semana en el centro de cabecera. De esta unión se derivó que los diferentes pueblos de los CRA compartieran el mismo Proyecto Educativo. No obstante, estas agrupaciones están modificando el número de aulas constantemente. Hay que tener en cuenta que en la actualidad la emigración del campo a la ciudad, el envejecimiento de los pueblos y la reducción de la base en la pirámide demográfica hacen que este tipo de escuelas esté desapareciendo.

Los maestros en la escuela rural pueden ser de dos tipos: maestros tutores o maestros itinerantes. Los maestros tutores tienen la adjudicación fija a un aula, generalmente multinivel, no moviéndose de él y no cambiando de localidad del CRA. Sin embargo los maestros itinerantes, que generalmente son los especialistas, van de pueblo en pueblo impartiendo su docencia. Esto hace que la docencia en la escuela rural tenga una especial dureza y no suela ser un puesto elegido (Bustos Jiménez, 2007).

4.2.3. La docencia en la Escuela Rural

Una figura importante en la escuela rural es el maestro tutor. Para López Pastor (2002), la principal dificultad del maestro de la escuela rural radica en comprender las escuelas multinivel, es decir, que debe entender que en la escuela rural se va a dar una gran diversidad. Por ello, hay que cambiar el pensamiento y olvidarnos de las escuelas graduadas donde la mayoría estudiamos y recuperar propuestas de autores como Dewey, Freinet, La Escuela de Barbiana, Freire,... Esta comprensión de la realidad pasa por aprender a trabajar con grupos multinivel de gran heterogeneidad (Bustos Jiménez, 2010), existiendo ejemplos de cómo es este proceso para el maestro principiante (Barba, 2006) y en el Prácticum (Barba, 2001).

El impartir docencia en un aula rural multinivel tiene unos factores que añaden dificultad. Según Boix Tomás (1995) estos son:

- Multidimensionalidad, porque suceden muchas cosas a la vez, incrementándose por haber niños y niñas de diferentes edades.
- Simultaneidad, al producirse los diferentes sucesos a la vez.
- Inmediatez, siendo necesarias respuestas inmediatas.
- Imprevisibilidad, ya que es imposible preveer todo lo que va a suceder.

- Estado público, puesto que lo que sucede es visible para todo el alumnado.
- Historia, ya que lo que ha sucedido en la relación de aula genera un espacio de relaciones.

5. METODOLOGÍA

En este apartado describiré el contexto de la experiencia y como se ha llevado a cabo la recogida de datos para la elaboración de este estudio.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La experiencia ha tenido lugar en un aula de Educación Infantil que pertenece a un Centro de Enseñanza Obligatoria (CEO). Este tipo de centros educativos es propio de la escuela rural, estando compuestos de diferentes pueblos en los que hay escuela y de uno en el que además de tener Educación Infantil y Primaria, también tiene la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso de esta experiencia, el CEO está compuesto por cinco localidades. La cabecera, que es un centro con Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y cuatro localidades situadas a pocos kilómetros de la cabecera, con dos o tres aulas para los seis niveles de Primaria y los tres de Educación Infantil.

La localidad en la que se realizó la experiencia tiene unos 300 habitantes, se encuentra a 27 km de la capital y a 20 de la cabecera del CEO. Cuenta con los siguientes servicios: un Centro ambulatorio de salud, farmacia, residencia de ancianos, biblioteca, polideportivo con piscina en verano. También cuenta con un supermercado, tres restaurantes y una panadería. A 1,5 km se encuentra una urbanización con 2.000 viviendas, que pertenece al municipio, en ella residen muchos de los niños matriculados en el colegio. En esta urbanización también hay algunos comercios como supermercado, carnicería y restaurante. A pesar de contar con algunos servicios básicos, los habitantes del municipio acuden habitualmente a la capital (consultas de especialidades médicas, compras, burocracia,...).

El aula que nos ocupa tiene 12 alumnos de los tres niveles del 2º ciclo de Educación Infantil: tres de 3 años, seis de 4 años y tres de 5 años. Éste aula se encuentra en un edificio que está compartido con otras dos aulas de Educación Primaria. En una de ellas hay alumnos de 1º, 2º y 3º y en el otro alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria. En cada clase hay una profesora tutora del grupo y además una de ellas es la especialista en Inglés que imparte dicho área en los tres aulas. Además del profesorado permanente en esta localidad, también intervienen otros especialistas como el de Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Religión.

Es un aula de unos 50 metros cuadrados, orientada al sur, bastante luminosa, pues tiene una pared en la que todo son ventanas. Tiene la puerta de entrada de la escuela por el que pasan todos los niños del colegio, los maestros y maestras y las visitas, además tiene otra puerta que comunica con el aula de Primaria y una tercera puerta que tiene acceso a un aula de usos múltiples: biblioteca, aula de apoyo, de desdobles, de preparación de material para el profesorado (fotocopiadora, plastificadora, teléfono...). Como se puede comprobar, el aula de Infantil es una zona de paso del colegio con múltiples posibilidades de interrupción y de distracción, además esto es una limitación para organizar los rincones, una estrategia metodológica muy importante en Educación Infantil (Ibáñez, 2001).

5.2. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para poder contar el desarrollo de la experiencia es necesario recoger datos que permitan reconstruirla al escribirla. Para esto se han utilizado diferentes instrumentos y diferentes técnicas cualitativas que permiten ser usadas para la investigación por docentes (Barba, 2013). La principal técnica de recogida de datos ha sido la observación participante recogida en un diario de aula y registros de evaluación individual. También se han hecho fotografías de las actuaciones de los niños y niñas.

5.2.1. La observación participante

La observación se realizó todos los días, durante el trabajo diario de los niños. Al ser la maestra y a la vez la persona que recogía datos para evaluar la propuesta tenía que ser observación participante (Flick, 2004). Si bien, uno de los aspectos clave está en conseguir que no se sientan observados, en mi caso no había problema, ya que llevábamos cinco meses de curso y ya tenía ganada la confianza de todos los niños y niñas. Estas observaciones se fueron anotando en los registros individuales de cada niño y, a su vez, se fueron recogiendo en el diario de aula aquellas observaciones relevantes para la experiencia.

5.2.2. El diario de clase

El diario de clase es un instrumento que sirve al profesor para reflexionar sobre su propia práctica (Zabalza Beraza, 2004). Su utilización es sencilla, ya que ha de recoger lo que el maestro considere importante. Esto permite que no haya unas categorías a estudiar, sino que éstas se van construyendo a medida que el maestro da

importancia a unos temas y no a otros (Zabalza Beraza, 2004). Si bien, para descubrir los cambios que se producen ha de ser periódico.

En mi caso, el diario lo realizaba al terminar las clases en un cuaderno, en el que recogía el relato de lo que había sucedido en relación a la práctica de evaluación. En ocasiones se centraba en la comprensión de la experiencia, como en los primeros momentos, en otras en cómo funcionaban los grupos; como cuando hubo pequeñas crisis; y en otras hacía referencia a casos particulares. El diario lo realizaba de forma diaria durante el mes que llevé a cabo la experiencia.

5.2.3. La hoja de registro individual

Se confeccionó una hoja de registro para cada uno de los alumnos donde, con las observaciones realizadas, se anotaban cada semana los cambios o la evolución de cada uno. En ella, quedan registrados distintos ítems referentes a la forma de trabajo, al comportamiento, a su comprensión, expresión y a distintas actitudes frente al trabajo y frente a los compañeros.

Tabla1: Ficha de seguimiento Individual

NOMBRE:					
Fecha de observación					
Termina el trabajo a tiempo					
Comprende la actividad					
Se expresa con fluidez					
Trabaja con limpieza					
Utiliza adecuadamente el material escolar					
Se comunica con sus compañeros					
Es ordenado					
Conoce las rutinas					
Respeto el turno para hablar					
Es amable con los compañeros					
Valora el trabajo de sus compañeros de manera adecuada					
Valora su propio trabajo de forma adecuada					

ESCALA: (S) SÍ/ (N) NO/ AV (A VECES)/ NC (NUNCA)

5.2.4. El análisis documental

Se han hecho fotografías de algunos momentos de trabajo de los niños y niñas donde se observan sus actuaciones en el aula.

Las fotografías se ha ido haciendo cuando los niños iban terminando sus trabajos y los iban mostrando a sus compañeros de grupo para recibir su aprobación, también cuando señalaban aquello que no les parecía bien y que tenían que corregir o cuando ponían los gomets en sus carnets.

No se hacía a diario, pero sí de manera habitual, con lo que a los niños les parecía algo normal, puesto que están acostumbrados a que se hagan fotografías en clase cuando realizan distintas actividades o celebramos algún día conmemorativo o alguna fiesta.

6. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el presente capítulo se narrará cómo se ha desarrollado la experiencia, desde cómo se transformó el aula, hasta el proceso y los resultados que se han producido.

6.1. ORGANIZACIÓN DEL AULA ANTES DE LA EXPERIENCIA

La organización de los alumnos para realizar el trabajo individual, antes de llevar a cabo la experiencia para este TFG, era diferente. El aula estaba formada por 12 alumnos colocados en cuatro grupos:

- Un grupo formado por los 3 niños y niñas de 3 años.
- Dos grupos formados cada uno por los 3 niños y niñas de 4 años.
- Un grupo formado por las 3 niñas de 5 años.

Además cada grupo estaba identificado por un color: rojo para los de 3, azul y amarillo para los de 4 y verde para las de 5.

En el momento del trabajo individual, cada alumno ocupaba su sitio en su grupo. Así, los grupos estaban formados por alumnos del mismo nivel. En consecuencia todos los niños que pertenecen al mismo grupo trabajaban las mismas actividades, con los mismos materiales.

Si bien, esta organización de trabajo individual es la que se transformó con la puesta en práctica de la innovación de este TFG, consideramos que sería conveniente conocer la rutina escolar que tan importante es en Educación Infantil.

- Entrada: saludo y acercamiento la alfombra.
- Asamblea: donde se trabaja la expresión oral y la escucha; bits de inteligencia; además del clima de cada día, los números de la fecha del día, los días de la semana y las horas.
- Trabajo individual: Se realizan las actividades de la unidad didáctica, de lectoescritura y lógica-matemática. Es en esta rutina en la que se implantó la propuesta de coevaluación.
- Juegos por rincones: cada niño se dirige a uno de los 4 rincones del aula, según donde le toque ese día. Esta rutina se vio transformada por la experiencia como veremos en la explicación.
- Rutinas de aseo y almuerzo antes de salir al recreo.
- Recreo.

- Relajación: a la entrada del recreo los niños y niñas descansan tumbados en la alfombra escuchando música relajante, permaneciendo así tranquilos durante 10 o 15 minutos.
- Bits de inteligencia: se muestran imágenes y los niños nombran lo que ven y leen los nombres de las palabras escritas detrás de cada imagen, que ya se han mostrado previamente en el tiempo de la asamblea.
- Actividades según el día, que incluyen actividades plásticas, musicales, dramáticas, de lenguaje, inglés, psicomotricidad y cuentos.
- Recogida de material, cambio de baby por ropa de abrigo, colocación en la fila, para la salida.

6.2. BASES POR LAS QUE UN CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN DEL AULA MEJORARÍA LOS RESULTADOS

Para la realización de la experiencia se pensó que de la forma en que estaban colocados los alumnos no era la más adecuada, como tampoco la manera de dar la explicación de las actividades, ni la forma de ir a los distintos rincones del aula. Teniendo en cuenta las teorías del aprendizaje que se basan en que los niños y niñas adquieren conocimiento a partir de las interacciones con los demás (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008; Bruner, 1984, 2012; Cazden, 2001; Edwards, 2011; Flecha, 1997; Kincheloe, 2004; Vygotsky, 1996) optamos por cambiar la organización del aula, de forma heterogénea. La colocación de los alumnos en los grupos se cambió, pasando de grupos homogéneos por edad a heterogéneos. Consideramos que sería más enriquecedor para todos los alumnos compartir mesa con compañeros de distinto nivel al suyo. Los pequeños aprenderían de los mayores y los mayores podrían ir adquiriendo cierto grado de responsabilidad con los pequeños, al hacer pequeñas “tutorizaciones” con ellos, además de fomentar el metaconocimiento en los mayores.

Hemos realizado la innovación en el momento de trabajo individual, que consiste en realizar las fichas de los libros del método, en consecuencia, aunque los grupos eran heterogéneos, cada niño y cada niña tenía una tarea diferente. Así había un espacio de trabajo individual, pero a la vez existía la necesidad de dialogar, evaluarse y animarse. Además como para poder ir a los rincones tenían que acabar todos la tarea, podemos afirmar que se cumplían los cinco principios del aprendizaje cooperativo

(Johnson, Johnson, y Holubec, 1984; Johnson y Johnson, 1994), una metodología que según diferentes estudios mejora los resultados en cuanto a aprendizajes, socialización, empatía y autoestima en los diferentes niveles educativos en los que se ha aplicado (Barba, 2010; Barba, Martínez Scott, y Torrego Egido, 2012; Dyson, 2010; Fernández-Río, 2003; Ovejero Bernal, 1990; Pujolàs Maset, 2008; Slavin, 1999; Velázquez Callado, 2010, 2012) y que necesita de la evaluación formativa y compartida para poder desarrollarse. No obstante, que se cumplieran los principios del aprendizaje cooperativo podía permitirnos intuir que habría mejoras en la socialización y en la autoestima que no están tan claras en una práctica de coevaluación.

Respecto a la forma de explicar las actividades, había que poner especial cuidado en que todos, sobre todo los más pequeños, entendieran lo que había que hacer en cada actividad para después poder valorar si estaba bien hecha o había que mejorarla. Por esta razón era muy importante que todos atendieran a todas las explicaciones, y que se hiciera mucho énfasis en ello.

En cuanto a la forma de poder ir a los distintos rincones de actividad, también se realizó un cambio, puesto que antes iban cuando cada niño o niña terminaba su actividad. Ahora no irían cuando terminaran su tarea, sino cuando todo el grupo hubiera terminado la tarea con la aprobación de todos y todas, aunque se seguirán distribuyendo en los rincones como antes y no en los nuevos grupos. Que todo el grupo tuviera que esperar a los compañeros para ir a las actividades por rincones, suponía una forma de evaluación cooperativa (Ovejero Bernal, 1990), que considerábamos que estimularía la ayuda a los demás.

6.3. NUEVA ORGANIZACIÓN DEL AULA

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se decidió hacer 3 grupos de alumnos, en lugar de los 4 anteriores. Los nuevos grupos tenían cuatro miembros cada uno y con los tres niveles de educación infantil en los tres grupos, así se formarían grupos heterogéneos y cada equipo tendría alumnos de 3, 4 y 5 años. Como el grupo 4 años tiene el doble de alumnado que el resto, en cada mesa habrá dos alumnos de esta edad.

Para seguir un orden en la clase y para que cada uno sepa a dónde pertenece, a cada equipo se le asignó un número: 1, 2 y 3. Al ser números conocidos por los tres niveles, sería fácil la identificación de los grupos y cada uno recordaría fácilmente a qué equipo pertenecía. Para facilitar que cada niño supiera cuál era su nuevo sitio, se les

explicó dónde irían sentado cada niño, no obstante, puesto que todos cambiaron de su lugar anterior, se pusieron etiquetas identificativas con su nombres pegadas en las mesas que les serviría de referencia para los primeros días de trabajo.

Esta nueva distribución de los niños de la clase, también fue seguida por el resto de compañeras que entraban a impartir otras materias al aula, como Religión e Inglés. A las dos compañeras les fue explicado el motivo de la nueva distribución, así como la nueva forma de trabajo, con un mayor componente colectivo. Esto fue importante porque la especialista de Inglés, además de sus clases, realizaba un apoyo dentro del aula en el tiempo del trabajo individual en el que se realizaba la experiencia, por tanto, debía conocer el nuevo funcionamiento de trabajo.

Para los niños y niñas también tenían un nuevo material, un carné de coevaluación. Se mostró a los niños la ficha que iban a utilizar a diario, con el que tenían que familiarizarse, pues era un instrumento clave para ayudar en la experiencia de coevaluación, eran sus carnets personalizados con su fotografía y unos gomets con “cara sonriente”. Estos carnets tenían un formato similar a los que ellos utilizan para la organización de rincones. Estaban compuestos por una fotografía del niño o de la niña con su nombre debajo, además tenían tres espacios más con los nombres de los compañeros que les tenían que evaluar escritos en mayúscula.

FOTO	NOMBRE	NOMBRE
NOMBRE	NOMBRE	

Grafico 1: anverso del carnet de coevaluación

La utilización de los carnets era muy sencilla. Cada niño o niña, una vez finalizado su trabajo de la unidad didáctica, de lectoescritura, o lógica-matemática, debía enseñar su trabajo a cada uno de sus compañeros de grupo, y cada uno de ellos debía observar el trabajo y decir si estaba bien hecho o, por el contrario, tenía que rectificar o mejorar algo. Si estaba bien hecho cada niño daba su aprobación poniendo un gomet con cara sonriente en el carnet del compañero, y cuando todos los niños del grupo tuvieran sus carnets completos, todos podrían ir a jugar al rincón que le

correspondiera ese día. Una de las normas a seguir era que hasta que todos no acabaran la tarea del día, nadie se podía ir al rincón de actividad que les correspondía.

La forma de trabajo sería igual que la descrita en las rutinas del apartado 1, pero con los cambios hechos en los grupos. Es decir, una vez explicadas las actividades de cada uno de los niveles en gran grupo, sentados todos en la alfombra, cada niño o niña se dirige a su sitio siguiendo un orden preestablecido. Así se van nombrando cada uno de los equipos y se espera a que cada grupo tenga sus materiales para nombrar al siguiente, evitando así las aglomeraciones en las zonas donde está colocado el material.

6.4. PAUTAS A SEGUIR POR EL ALUMNADO

Considerando la corta edad de los niños y niñas, antes de comenzar la experiencia se explicaron, de manera grupal y con apoyo visual, unas pautas o “criterios” para que cada uno pudiera “evaluar” a sus compañeros, según el tipo de actividades a realizar. Esto se hizo el primer día, pero cada día, según el ejercicio, se recordaba lo que había que tener en cuenta para valorarlo como bien hecho:

- Los trazos: deben seguir la pauta, si la hubiera, tanto con lápiz como con rotulador, de la forma más precisa posible.
- El coloreado: la figura a colorear debe estar bien rellena de color, sin dejar zonas blancas y sin salirse del contorno de la figura.
- El picado: debe seguir la línea o el interior, según indique el ejercicio, de la manera más uniforme posible.
- El pegado: deben poner pegamento en el lugar adecuado para no estropear ni ensuciar la hoja. Y si son adhesivos, deben colocarlos de la forma más precisa posible y en el lugar correspondiente.
- El recortado: deben recortar por la línea con tijeras de la manera más precisa posible.
- El rasgado: deben rasgar el papel de la forma más parecida posible a un modelo dado.

6.5. TEMPORALIZACIÓN

La experiencia se llevó a cabo durante 5 semanas del segundo trimestre del curso. Concretamente desde finales del mes de febrero hasta acabar el mes de marzo, donde terminaba el segundo trimestre y comenzaban las vacaciones de Semana Santa.

6.6. ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EN LOS QUE SE REALIZÓ LA EXPERIENCIA

Los espacios en el aula están organizados de la siguiente manera:

- Zona de trabajo individual, donde se encuentran las mesas y sillas para que los niños y niñas trabajen de manera individual pero compartiendo materiales y conocimientos en grupo.
- Zona de trabajo o juego en gran grupo, donde está situada la alfombra, el espejo, bancos suecos, que a su vez es utilizada como rincón de juegos con puzzles, regletas, letras y bloques lógicos. Este lugar es empleado para realizar la asamblea diaria, y trabajos en gran grupo: contar cuentos, escuchar y aprender canciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas,...
- Rincón del ordenador, donde los niños y niñas practican el manejo del ordenador realizando actividades didácticas relacionadas con la lectoescritura, la lógica-matemática, el conocimiento del entorno,...
- Rincón de las construcciones, aquí realizan distintos juegos además de las construcciones como ensartar, agrupar y clasificar objetos como animales, coches, figuras geométricas...
- Rincón de la casita o juego simbólico, en esta zona juegan con la cocinita, las muñecas, las marionetas, las herramientas,...
- Rincón de los cuentos, aquí hay una estantería con distintas colecciones de cuentos que pueden coger para hojearlos, identificar letras, palabras y dibujos, los más pequeños, y para leerlos las más mayores.

Para la organización de los rincones se sigue un sistema de carnets. Cada niño tenía su carnet con su foto y cuatro dibujos que simboliza cada uno de los cuatro rincones, a su vez, tienen pegatinas de colores diferentes que indican el día de la semana (lunes rojo, martes azul, miércoles verde, jueves amarillo y viernes rosa). En la asamblea hay un momento donde preguntaba a qué rincón prefieren ir cada día,

sabiendo que no puede haber más de tres niños en cada uno de los rincones. Cuando ya están señalados con la pegatina del color correspondiente al día, dónde va cada niño, se exponen en un tablón para que cada uno, cuando termine su tarea sepa dónde tiene que ir. Si bien, en los rincones no seguían con los grupos de trabajo, si que era necesario que todo el grupo terminara las tareas para poder ir a su rincón.

6.7. EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE COEVALUACIÓN

El inicio de esta experiencia fue muy bien acogida por los alumnos; en principio fue bien entendida y suponía un cambio en la organización del aula, cambio de sitio y de compañeros,... Todos estaban muy contentos con sus carnets y muy conformes con su nuevo sitio y sus nuevos compañeros.

Al explicar la tarea el primer día, ellos mismos me dijeron “que tenían que estar atentos a la explicación de cada ficha, porque sino ¿cómo iban a saber si lo habían hecho bien sus compañeros?”. Yo les dije que, por supuesto, debían todos escuchar muy atentamente la explicación de la ficha que tenían que hacer todos los niños, aunque no fuera la suya, para después poder decir si lo habían hecho bien o debían mejorarlo.

Una vez explicado lo que tenían que hacer y cual era su nuevo sitio, cada uno fue a buscar su sitio, que tenía una etiqueta puesta con su nombre escrito en mayúsculas, porque es así como todos lo reconocen.

El primer día fue un poco complicado a la hora de poner los gomets en los carnets de cada niño. Los niños y niñas hicieron bien su trabajo y cada uno iba emitiendo las valoraciones sobre los miembros de su grupo, pero luego no sabían muy bien dónde poner los gomets. Yo les iba indicando, pero como iban terminando todos a la vez y no tenían mucha paciencia para esperar a que les pudiera atender, se formó un poco de jaleo y tardamos un poco más de lo habitual en acabar el trabajo individual. Como consecuencia, este primer día no pudieron ir a jugar a los rincones antes del recreo, pero como habían trabajado muy bien los dejé, de forma excepcional, jugar después del recreo.

Los siguientes días de la primera semana fue todo mejorando: la atención durante la explicación conjunta, la concentración y el silencio de cada uno en su trabajo individual y el final del trabajo, con la valoración a los compañeros y la puesta del gomet, como símbolo de aprobación. Todo fue mejorando poco a poco, aunque las dos primeras semanas yo tenía que estar supervisando y dando indicaciones de cómo

hacerlo, sobre todo porque había algunos niños y niñas que querían acabar pronto para irse a jugar, entonces había que recordar que hasta que todos los compañeros no acabaran la tarea no podían ir.

A partir de la segunda semana de trabajo, se notó una gran mejoría en el comportamiento individual en el momento de trabajo, cada uno estaba centrado en hacer bien su tarea y, a su vez, eran capaces de decir a sus compañeros cuándo se equivocaban o cuándo les faltaba algo por hacer.

La formación de grupos heterogéneos, mezclando las edades de los niños, fue muy enriquecedora para ellos, puesto que las niñas mayores, en cinco años sólo había niñas, ayudaban mucho a los más pequeños guiándoles en la actividad, explicándoselo a su manera e incitándoles en todo momento a trabajar para terminar a tiempo. Y a su vez los más pequeños aprendían de sus indicaciones haciendo mucho mejor su trabajo.

Al finalizar la segunda semana todos los niños y niñas estaban muy familiarizados con la forma de trabajo, aunque todavía había algunos que me preguntaban a mí si estaba bien o no su tarea. Entonces tenía que recordarles que primero debían de preguntar a sus compañeros y después yo ya les decía si estaba terminado o no. También, al terminar esta semana, ya eran todos capaces de poner solos los gomets en el lugar correspondiente.

Al comenzar la tercera semana de la experiencia, ya se había transferido esta forma de trabajo a las demás actividades que no eran las fichas de la unidad didáctica o de lectoescritura o lógica-matemática. Es decir, que ya se preguntaban espontáneamente entre ellos, sin que yo les dijera nada, en cualquier actividad del día, a sus compañeros si lo habían hecho bien. Por tanto, han llegado a automatizar que, después de hacer un trabajo, hay que valorar cómo está acabado y que son sus compañeros quienes deben de hacerlo, además de la maestra. De esta forma la experiencia de coevaluación había alcanzado mayores cotas de las previstas.

Pero comenzaron a surgir algunos problemas ante la coevaluación y fue cómo algunos niños o niñas decían que sí estaba bien y terminado el trabajo del compañero, cuando no lo estaba. Esto me obligaba a estar muy atenta a los grupos y hacerles observar bien el trabajo de sus compañeros cuando me lo venían a enseñar a mí y yo veía que no estaba bien. Otro motivo por el que tenía que estar muy atenta era que algunas de las niñas más mayores, querían hacerles, en algunas ocasiones, la actividad a los pequeños, porque se lo explicaban, y no eran capaces de hacerlo, entonces ellas les

guiaban con su mano o, a veces, se lo hacían ellas mismas. Ante esto, les expliqué que esto no lo debían de hacer, puesto que los pequeños también tenían que aprender a hacer sus propias tareas por ellos mismos, igual que ellas habían aprendido cuando eran pequeñas. Lo entendieron, aunque yo seguía prestando atención para que esto no sucediera.

Durante las dos últimas semanas ya tenían totalmente automatizado que antes de recibir mi aprobación al término de cada actividad diaria, tenían que pedírsela a sus compañeros de mesa. Los gomets pasaron un segundo plano y apenas los ponían, pero la rutina de coevaluación estaba muy adquirida. El poner los gomets en los carnets no fue necesario, ya que en un principio sólo era un instrumento para que dejaran constancia de que habían evaluado a los compañeros y compañeras. También, durante la última semana de la experiencia, se obvió el que tuvieran que esperar a que terminaran todos los compañeros su trabajo, porque se cansaban de esperar, ya que había algunos niños y niñas muy lentos y, para evitar que alborotaran en el sitio, se iban a jugar a los rincones, aunque, en algunas ocasiones, algunos niños o niñas se quedaban a ayudar o a esperar a los niños más lentos. Esta medida tuvo que ser tomada para mejorar el control del aula pese a perder carácter cooperativo.

7. RESULTADOS

7.1. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Los resultados obtenidos durante la experiencia han sido muy positivos. En principio casi todos los alumnos comprendieron muy bien el funcionamiento de la forma de trabajo, así como la nueva forma de organización de los grupos de clase. Anteriormente estaban agrupados por niveles en cuatro grupos, es decir, los de tres años juntos en un mismo grupo, los de cuatro en dos grupos y las de cinco en otro grupo. Los nuevos agrupamientos ha sido lo más interesante de la experiencia en varios aspectos:

El primer día hubo cierta confusión con las explicaciones, si bien a lo largo de esta sesión han mejorado la atención en las explicaciones de los trabajos, puesto que deben de saber qué tiene que hacer cada uno para después poder decirle si lo ha hecho bien o no.

Al empezar a explicar la tarea de cada uno, ellos mismos se han dado cuenta de que para poder decir “cómo lo ha hecho su compañero”, deben de estar atentos a la explicación de cada ficha (de 3, 4 y 5 años). (Diario, día 1).

En la primera semana la niñas mayores, las de cinco años, han comenzado a adquirir cierta responsabilidad en la ayuda de los más pequeños. Éstas están más pendientes de ellos e intentan guiarles en cada actividad.

La distribución de los grupos funciona bien, puesto que, con la diversidad de edades, el grupo se enriquece y se ayudan unos a otros. Las mayores están muy pendientes de los pequeños. (Diario, día 4)

En estos cinco primeros días no sólo es importante la ayuda que ofrecen las mayores, sino que los más pequeños se motivan mucho por la ayuda que les presentan los demás. Así la ayuda comienza a generar sentimientos positivos y un vínculo emocional.

Hoy una de las niñas de 5 años ha ayudado mucho a otro de 3 que no sabía hacer bien su ficha, y después de yo haberle puesto unas pautas para hacerlo, ella le ha ido guiando hasta que lo ha hecho bien, y ha venido a decirme, contenta y orgullosa que el niño ya lo había hecho bien. (Diario, día 5)

En esta primera semana también ha mejorado la calidad de los trabajos individuales, puesto que cada uno está concentrado en realizar bien su tarea para recibir la aprobación de sus compañeros.

El comportamiento en su trabajo individual es lo que más va mejorando. Cada uno está centrado en hacer bien su tarea y también saben decir a sus compañeros cuándo se equivocan o cuando les falta algo por colorear o por repasar. (Diario, día 5)

Además, se ha mostrado un avance en el trabajo cada vez más autónomo. Al mejorar la atención en las explicaciones, cada uno ya sabía perfectamente lo que tenía que hacer cuando comenzaba su tarea individual. Incluso cuando yo no estaba en el aula, las compañeras que me sustituían conseguían aplicar la coevaluación ya que los niños y niñas tenían las rutinas interiorizadas.

Hoy yo no he estado durante su trabajo, pero han trabajado igualmente con mi compañera, ella sabe el funcionamiento y los niños ya son más autónomos y saben lo que tienen que hacer en cada momento. Cuando yo he llegado, estaban acabando de trabajar y ya habían puesto los gomets de los compañeros. (Diario, día 6)

En la segunda semana las relaciones no sólo se limitaban a la ayuda de los demás, sino que la convivencia del grupo mejoró mucho. El que tuvieran que acabar todos los miembros del grupo para poder ir a jugar por rincones es un estímulo para acabar las tareas, aunque hayan tardado casi dos semanas en darse cuenta.

Todos han estado muy pendientes de todos para acabar e irse a jugar, se estaban diciendo todo el tiempo: “¡venga a trabajar que sino no vamos a jugar!” (Diario, día 9)

Es de destacar que en la segunda semana, los niños y niñas ya tenían todas las rutinas asumidas y participaban de ellas de una de forma muy responsable.

Hoy también han estado muy atentos en la explicación de la actividad de cada ficha. Después en sus sitios, las mayores, como siempre han estado muy pendientes de los más pequeños dándoles indicaciones de lo que tenía que hacer marcándoles pautas de color como yo hago algunas veces. (Diario, día 12)

Si bien los progresos realizados en las dos primeras semanas han sido muy importantes, al finalizar la experiencia eran muy destacables. A lo largo del primer mes, los más pequeños han aprendido a trabajar de forma más autónoma y con más responsabilidad.

Los niños de 3 años se mueven cada vez menos de su sitio, la mayoría hasta que no terminan no se levantan a enseñarme lo que han hecho. (Diario, día 20)

En cuanto a la calidad de los trabajos ha mejorado muchísimo. Han desarrollado un espíritu crítico a la hora de valorar el trabajo de los demás. Han aprendido a ver y decir lo que está bien y lo que está mal en el trabajo de los demás y en el suyo propio, por tanto también han aprendido a autoevaluarse, porque, al igual que valoran a sus compañeros, también saben cuándo cada uno ha trabajado bien o mal.

Han adquirido “criterio” ante el trabajo pues saben si está bien o está mal hecho, según las indicaciones que yo les doy (colorear sin dejar zonas blancas, sin salirse del contorno, trazos por encima de la pauta,...). (Diario, día 25)

Por último, hay que resaltar la transferencia a otras actividades que no son las fichas diarias de la unidad didáctica. En la segunda semana los niños y niñas habían generado rutinas de coevaluación que de forma autónoma aplicaban a otras actividades.

En los trabajos de plástica que han hecho hoy después del recreo, también se preguntaban unos a otros si lo habían hecho bien, y yo no los he dicho nada, pero ya todo lo que hacen se lo preguntan a sus compañeros. (Diario, día 8)

Respecto a las fichas de observación individual resumiremos los principales avances por ítem evaluado. Siendo estos:

- Termina el trabajo a tiempo: la mayoría de los niños que eran más lentos mejoraron su valoración en las fichas de observación individual, aunque no todos.
- Comprende la actividad: desde el comienzo de la experiencia, se incrementó la valoración de la mayoría del alumnado.
- Se expresa con fluidez: las valoraciones en este apartado son muy buenas en los niños y niñas de 4 y 5 años, tienen valoraciones más bajas los niños de 3 años.

- Trabaja con limpieza: este ítem es uno de los que más ha variado desde el comienzo de la experiencia hasta el final, donde los buenos resultados han ido aumentando.
- Utiliza adecuadamente el material escolar: se muestran buenos resultados a lo largo de la experiencia en la mayoría de los niños.
- Se comunica con sus compañeros: los resultados han sido muy buenos en los niños más pequeños, que al principio tenías más dificultades de comunicación.
- Es ordenado: en este ítem la experiencia no ha afectado mucho puesto que, gran parte de los niños han mantenido igual su valoración, que de por sí era alta.
- Conoce las rutinas: al igual en otros ítems, ha sido en las fichas de los más pequeños donde se ha visto mejoría.
- Respeto el turno para hablar: gran parte de los niños tiene buena valoración en este apartado a lo largo de la experiencia.
- Es amable con los compañeros: las buenas valoraciones han ido aumentando a lo largo de la experiencia.
- Valora el trabajo de sus compañeros de manera adecuada: es otro de los apartados donde las buenas valoraciones se han ido incrementando a lo largo de la observación.
- Valora su propio trabajo de forma adecuada: al igual que el ítem anterior, tiene mejores valoraciones al final que al principio de la experiencia.

7.2. LA COEVALUACIÓN DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA

La experiencia terminó al finalizar el segundo trimestre y dando comienzo a las vacaciones de Semana Santa. A la vuelta de estas vacaciones, todos los niños seguían teniendo la rutina de preguntar a sus compañeros si su trabajo estaba bien hecho o no y, por supuesto, esperaban la aprobación. Preguntaban en cualquier tipo de trabajo: actividades de la unidad didáctica, de lectoescritura, de lógica-matemática, de plástica, dibujos de cuentos,... Además contestaban todos con un criterio claro ante los trabajos

que veían de sus compañeros, sabían lo que estaba bien o mal hecho, todo según las indicaciones que yo les había dado.

Con esta rutina continuaron hasta finalizar el curso, sin utilizar los carnets, pero valorando cada uno las actividades de los compañeros. Han ido desarrollando una actitud crítica hacia el trabajo de los demás, pero también ante el suyo propio, pues también saben si su actividad está bien hecha o no antes de preguntar a los compañeros.

Hay que destacar también que, otras compañeras especialistas, que imparten otras materias en el aula, han comentado que han notado mejoría en la forma de trabajar y en los aprendizajes de algunos alumnos.

7.3. VALORACIÓN DE LAS FAMILIAS

Con respecto a las familias, fueron informadas de la experiencia que íbamos a realizar. En principio no pensaban que sus hijos fueran capaces de realizar un ejercicio de valoración sobre sus compañeros, pero estuvieron de acuerdo en que se llevara a cabo dicha propuesta. Después se mostraron sorprendidos y muy contentos al ver cómo sus hijos les contaban lo que hacían en clase y notaron cómo en casa también eran críticos ante sus propios trabajos y los de sus hermanos.

8. CONCLUSIONES

En las conclusiones responderé a las preguntas que nos hemos planteado para conocer los resultados de la experiencia:

¿Cómo es el proceso de inicio en la coevaluación en Educación Infantil?

Es difícil comenzar con el proceso de coevaluación, ya que es una tarea compleja para el alumnado. Hay múltiples factores que saturan su atención: atender a su explicación, atender a la explicación de los demás, realizar su tarea de forma individual, interactuar con los compañeros,... Todo esto ha resultado muy complejo para los niños de Infantil, especialmente para los de tres años. No obstante, en pocas sesiones estaba resuelto. El proceso consistió en convertirlo en una rutina como casi todo en Educación Infantil.

Lo que más les sorprendió al principio es que ellos pudieran decidir sobre el trabajo de sus compañeros. Esto lo consideraban como una labor de la maestra, si bien rápidamente entraron en la dinámica.

También les sorprendió el tener que cambiarse de sitio y que se tuvieran que sentar con los compañeros de otros niveles y no con los de su edad, como habían hecho hasta entonces. Esta era una forma de organizarse novedosa para ellos en la práctica escolar, si bien rápidamente lo asumieron, y los primeros días les motivó enormemente el cambio.

¿Qué dificultades y problemáticas encontramos en dicho proceso?

En el proceso encontré las siguientes dificultades:

Una vez que ya estaban habituados a la tarea de decir cómo habían hecho el trabajo sus compañeros, algunos niños comenzaron a casi no mirar el trabajo de los compañeros. Lo que les decían es que estaba bien hecho cuando no lo estaba. Esto hizo que yo estuviera muy atenta a los juicios que emitían los niños y niñas, y en caso de que no fueran acertados, preguntarles por el trabajo que tenían que valorar hasta que se fijaban bien y decían lo que tenían que corregir. Cuando los niños se dieron cuenta que nos les valía coevaluar mal comenzaron a hacerlo bien sin tener más problemas.

Cuando estábamos terminando la experiencia algunos niños terminaban pronto y comenzaban a comportarse mal. Hay que tener en cuenta que el ritmo de los alumnos no

era igual con lo que a alguno le tocaba esperar mucho. Esto lo solucioné dejándoles acudir antes a los rincones. Esto cumplía perfectamente con la dinámica de coevaluación, si bien restaba la potencialidad del aprendizaje cooperativo. Considero que para haber tenido éxito el objetivo grupal, debería estar centrado en la tarea, para que todos terminaran a la vez.

Como maestra la principal dificultad encontrada en la experiencia fue que no podía atender a los tres grupos a la vez. La razón es que todos acababan al mismo tiempo, y tenía que indicarles cómo debían de poner los gomets en los carnets de sus compañeros, puesto que solos no eran capaces hacerlo. Tenían que familiarizarse con el formato de los carnets y, sobre todo, con los más pequeños, nos llevó bastante tiempo terminar todos. Pero una vez que adquirieron la rutina se superó

¿Cómo afecta al aprendizaje la participación del alumnado?

El aprendizaje de los alumnos ha ido cambiando en varios aspectos, que han sido:

1. Al estar mezclados los alumnos en los tres grupos, las alumnas de mayor edad (5 años) estaban más pendientes de los más pequeños, en concreto de los de 3 años, con lo que guiaban su actividad o se lo volvían a explicar si no lo estaban haciendo bien, así ejercían un trabajo de tutorización sobre los más pequeños.
2. La atención de los niños y niñas ha aumentado a la hora de la explicación de las actividades y esto se ha notado después en la realización de su trabajo, están más concentrados y se esfuerzan más para recibir la aprobación de sus compañeros.
3. Los alumnos de menor edad aprenden conceptos de los niveles superiores al escuchar las explicaciones y tener después que juzgar el trabajo de sus compañeros.
4. Han aprendido a colaborar entre ellos a ayudarse mutuamente y a pedir ayuda cuando tienen dificultades o algo no han entendido.

¿Se transfiere dicha participación a otras actividades realizadas por los alumnos?

La transferencia de este modo de trabajo a otras actividades ha sido muy notable. Después de una semana, más o menos, de esta forma de trabajo, y sin decirles nada, ellos mismos preguntaban a sus compañeros qué tal estaba su trabajo en actividades distintas a las de la unidad didáctica, como plástica, dibujos de cuentos, incluso modelados con plastilina. Aunque sabían que no iban a ir a los rincones, puesto que estaban en otro momento del día, ellos seguían preguntando a sus compañeros y emitiendo criterios sobre ellos.

Esto ha permitido que el alumnado tenga un sentido colectivo del aprendizaje y que sean capaces de ayudarse entre ellos. Además esto se veía añadido a que las producciones del alumnado mejoraron su calidad antes de enseñárselo a los compañeros.

¿Qué problemática surge con la aplicación de esta evaluación?

La principal problemática de este tipo de evaluación con niños de Educación Infantil es que la maestra debe de estar siempre observando y escuchando a cada niño. El permitirles participar a través del diálogo hace que las demandas de la maestra sean más altas de lo habitual, si bien éstas cambian de la solicitud de ayuda a la petición de conformidad con lo hecho o con los juicios.

¿Qué ventajas genera la aplicación de la coevaluación?

Pese a esto, hay que considerar que la puesta en práctica de la coevaluación ha resultado muy beneficiosa para los aprendizajes de los niños y para la adquisición de una conciencia crítica sobre su trabajo y el de los demás. Esto ha permitido un incremento en la calidad de los trabajos y en la adquisición de un conocimiento de su tarea desde el punto de vista del evaluador.

Se ha fomentado el compañerismo, ya que los niños y las niñas han aprendido a ayudarse. Además, han aprendido a hacerse correcciones sin ofender a los demás, y han aprendido que ser corregido es necesario para mejorar la calidad de los trabajos.

Es sorprendente ver cómo ha habido una transferencia a otro tipo de actividades, lo que implica que una experiencia en una única rutina, puede transformar la percepción y ayuda de los niños y niñas

Esta innovación sobre evaluación compartida, ha sido una primera propuesta con muchas posibilidades de desarrollo. No obstante ha demostrado tener muchas ventajas que deberían de ser estudiadas en el futuro. Respecto a este trabajo, propondría dos líneas para continuar en el desarrollo de la experiencia: (1) la primera ampliando el tiempo del estudio para ver los cambios a lo largo de un curso entero; y (2) la segunda es generar un proceso mixto entre aprendizaje cooperativo y coevaluación que presumiblemente permitiría intensificar las mejoras.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado: La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos De Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Angulo Rascó, J. F., Contreras Domingo, J., y Santos Guerra, M. Á. (2000). Evaluación educativa y participación democrática. En J. F. Angulo Rascó, y N. Blanco García (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 343-354). Málaga: Algibe.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/233653.pdf>
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz, y A. Giráldez Hayes (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.

- Barba, J. J., Martínez Scott, S., y Torrego Egido, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: Una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/310/pdf>
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Bruner, J. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. doi:10.4471/ijep.2012.01
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Dos décadas de colegios públicos rurales: Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 35(1), 91-104.
- Bustos Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista De Educación*, (352), 353-378.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse. the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinmann.
- Dyson, B. (2010). La implementación de aprendizaje cooperativo en Educación Física: La experiencia de Nueva Zelanda. En A. Fraile Aranda, y C. Velázquez Callado (Eds.), *Actas del VII congreso internacional de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.007
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1996). La escuela moderna francesa. En C. Freinet (Coord.), *La escuela moderna francesa. una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Morata.

- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje: Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista De Educación*, (354), 345-346. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_30.pdf
- Ibañez, C. (2001). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. La Muralla: Madrid
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn y Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning. cooperation in the classroom and school*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kincheloe, J. L. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. In J. L. Kincheloe, S. R. Steinberg y L. E. Villaverde (Eds.), *Repensar la inteligencia* (pp. 19-40). Madrid: Morata.
- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica De La Educación Física*, 9, 72-90.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2004). *La educación física en educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (Coord.). (2006a). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M. (2006b). Nuestra propuesta de evaluación en educación física: Por una evaluación formativa y compartida. En V. M. López Pastor (Coord.), *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida* (pp. 87-119). Buenos aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J, Gala Valverde, A. (2008). Posibilidades de la evaluación formativa y compartida en los procesos de resolución de conflictos en educación física. En A. Fraile (coord.) *La resolución de los conflictos en y a través de la Educación Física*, (pp. 163-206) Graó.
- López Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., y Gonzalo, L. A. (2010). LA evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas ¿Somos coherentes? las

- posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 225-255). Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. M., González Pascual, M., y Barba, J. J. (2007). ¿Debe el alumnado participar en la evaluación? *Novedades Educativas*, 18, 24-29.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Barba, J. J., y González Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa: El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López Pastor, V. M., Pedraza Gonzalez, M. Á., y Alonso, A. (2002). La evaluación formativa: Una experiencia con fichas de seguimiento y narrados de sesiones. *Aula De Innovación Educativa*, 115, 24-27.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Memoria del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, 2010
Recuperado de [http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León
- ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre RESOLUCIÓN de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado.
- Palacios Picos, A., López Pastor, V. M., y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios Sobre Educación*, 24, 173-195.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- REAL DECRETO 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se regulan los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil
- REAL DECRETO 1006/1991 de 14 de junio, por el que se regulan los aspectos básicos del currículo de la Educación Primaria
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

- Ruiz Omeñaca, J. V. (2006). Una experiencia de evaluación formativa en la escuela rural. En V. M. López Pastor (Coord.), *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida* (pp. 345-386). Buenos aires: Miño y Dávila.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *La educación física en la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Barcelona: Inde.
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *La flecha en la diana. la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista De Educación*, (322), 29-44.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Velázquez Callado, C. (2006). Evaluando un programa de educación física para la paz. En V. M. López Pastor (Coord.), *La evaluación en educación física. revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación compartida y formativa* (pp. 387-397). Buenos aires: Miño y Dávila.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en educación física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 80-105. doi:10.4471/qre.2012.04
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.