

RELACIÓN CON LOS OBJETOS			Se balancea	
			Gira	
			Repta	
			Gatea	
		Velocidad	Ajusta la velocidad	
			No ajusta la velocidad	
		Equilibrio	Estático	
			Dinámico	
		Ritmo	Rápido	
			Lento	
			Cambios de ritmo	
		Dominancia lateral	Manos	
			Pies	
			Ojos	
		Estereotipias	Si	
			No	
		Manifestación placer	Placer	
			Displacer	
		Movilidad del cuerpo	Hiperactivo	
			Hipoactivo	
	Gestualidad	Facial		
		Corporal		
		Empática		
	Postura	Tono postural		
		Preferencias posturales		
		Adaptación postural		
	Tono	De base	Hipertonía	
			Hipotonía	
		En movimiento	Brazos	
			Piernas	
			Tronco	
			Motricidad global	
	Frustración	Tiene tolerancia a la frustración		
		No tiene tolerancia a la frustración		
	Voluntad	Capacidad de espera		
		Capacidad de autocontrol		
		Continuidad en el juego		
		Repite el juego a lo largo de la sesión		
		Se esfuerza en la realización de las actividades		
	Cualidades preferidas	Duro/blando		
		Pequeño/grande		
		Maleable/rígido		
		Fijo/móvil		
	Uso de los objetos	Sensorial		
		Simbólico		
		Funcional		

	Cantidad de objetos que utiliza durante la sesión	Entre 1 y 3		
		Más de 3		
	Tipo de juego	Juego de imitación		
		Juego de intercambio		
		Juego sensomotriz		
		Juego simbólico		
		Juego constructivo		
		Juego de normas		
RELACIÓN CON EL ESPACIO	Uso del espacio	Itinerarios		
		Desplazamientos		
		Construcciones		
	Investimento del espacio	Todo el espacio		
		Central		
		Cerca de las paredes		
		Cerca de ventanas y/o puertas		
		Rincones/esquinas		
		Espacios definidos/no definidos		
		Abiertos/cerrados		
		Visibles/no visibles		
	Relación entre su propio espacio y el de los otros	Defiende su espacio		
		Abre su espacio a otros		
		Invade el espacio de otros		
		Indiferente al espacio de otros		
RELACIÓN CON EL TIEMPO	Tiempos de la sesión	Se ajusta a los tiempos de la sesión		
		No se ajusta a los tiempos de la sesión		
	Ritmo	Ritmo individual		
		Ritmo compartido		
	Tiempo que utiliza en cada espacio	Siempre el mismo espacio		
		Cambia constantemente de espacio		
RELACIÓN CON LOS OTROS	Con los iguales	Aislamiento/ sociabilidad	Juega solo	
			Juega en pareja	
			Juega en grupo	
		Dependencia/ autonomía	Subordina sus actuaciones a las de algún compañero	
			Subordina sus actuaciones a los comentarios de los otros	
		Imposición/ colaboración	No respeta las actuaciones de los otros	

REPRESENTACIÓN			Invade el espacio de los otros	
			Rivaliza	
			Comparte espacio y juego	
			Acepta y respeta las propuestas de los otros	
			Colabora activamente con los otros	
	Con el/los adultos	Busca al adulto como compañero de juego	Acepta sus propuestas	
			Busca su atención y su mirada	
			Se relaciona con él a través de los objetos	
			Hace propuestas de juego al adulto	
			Busca al adulto para que le acompañe en el juego	
		Posicionamiento delante del adulto	Tiene confianza en el adulto	
			Muestra inseguridad ante el adulto	
			Provoca al adulto para buscar límites	
			Se aísla y rechaza al adulto	
			Busca el reconocimiento por parte del adulto	
	Tipo de representación	Verbal	Dice palabras	
			Hace frases	
		Gráfica	Dibujo del cuerpo	
			Dibujo del espacio y materiales	
Dibujo inventado				
Construcciones		Maderas		
		Características		
Modelaje				
OBSERVACIONES				

Este instrumento se puede usar de diferentes maneras y en función del tipo de observación que se realice (Hernández et al., 2014).

Para usar este registro es importante tener en cuenta algunas consideraciones que pueden ayudar a su aplicación. Son las siguientes:

- Número de adultos en la sesión: si el psicomotricista tiene el soporte y la ayuda de otra persona responsable de la sesión y él solo se dedica a observar, puede ir rellenando y anotando lo más destacado durante la sesión. No siempre esta situación es posible ya que normalmente hay una sola persona en las sesiones de psicomotricidad.
- Edad de los niños: Cuanto más tempranas son las edades de los que se realizan las sesiones, más complicado puede ser rellenar el registro, pues le demandan por ser la figura que les proporciona acompañamiento y seguridad. En el caso de la etapa 0-3 años, es imprescindible que haya dos adultos en la sala, debido a sus necesidades y a la dificultad e imposibilidad de que los niños sean atendidos por un solo adulto, por su poca autonomía y por su dependencia de una persona adulta.
- Grabación de las sesiones: una opción que tiene el psicomotricista para rellenar de manera más tranquila el registro de observación es la posibilidad de realizar grabación de las sesiones. Así, una vez terminada la sesión, el psicomotricista puede revisar la sesión y registrar los aspectos que haya podido visualizar a través del vídeo. Esta se puede considerar como una buena opción para todas las edades, pero principalmente para la etapa 0-3 años, también.
- Complimentación del registro: como se trata de una herramienta muy completa, se recomienda ir rellenándolo durante diferentes momentos de la intervención que se realice, sea a lo largo de un trimestre o de un curso escolar.

Como consideran Arnaiz et al. (2008), citando a otros referentes como Wallon, para el psicomotricista el objetivo de toda intervención psicomotriz o sesión de psicomotricidad debe ser observarlo desde una metodología que le permita descubrir tanto las intenciones como los significados de la acción de cada niño.

6.5.2 *Instrumento de observación grupal*

La observación de una sesión de psicomotricidad o educación física con el grupo-clase es un proceso complejo, ya que el docente debe atender aspectos como la contemplación de fenómenos, acciones, situaciones en su marco natural de desarrollo, etc. A continuación, se presenta un instrumento de observación que permite registrar la dinámica del grupo a partir de cinco parámetros. Son las siguientes:

1. Estructura de la sesión
2. Espacio y tiempo

3. Material
4. Atención a la diversidad
5. Dinámica de la sesión

Estos parámetros facilitan al docente la observación, permitiéndole detenerse durante la sesión y al final de esta (Franch, 2004). Este proceso ayuda en la comprensión de lo que sucede en el aula, analizando el desarrollo de la sesión y hasta qué punto se ha conseguido lo que se pretendía y cuáles son las necesidades para cubrir en la próxima clase. Los 5 parámetros nos permiten seleccionar los datos sistematizando y estructurando la información.

A continuación, se presenta el instrumento de observación (escala numérica con observaciones) que se estructura a través de 5 parámetros, indicadores, escala Likert, observaciones descriptivas y bitácora de sesión (Tabla 2). Cada parámetro tiene indicadores que muestran la información clave a considerar.

La escala Likert permite indicar el grado de adquisición de cada uno de los elementos a observar: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante, 4: Totalmente.

La columna de observación descriptiva permite narrar comentarios o aspectos a considerar de cada una de las situaciones relacionadas con cada indicador. La última columna permite introducir imágenes que corroboren la información observada de forma visual, a través de la utilización de una Bitácora de la sesión (González-André & Martínez-Mínguez, 2020).

Tabla 2.- Escala numérica con observaciones.

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD									
Grupo:									
Infantes ausentes:								FECHA:	
Proyecto de sesión/Objetivo de aprendizaje:									
Incidencias antes, durante y /o al cierre de la sesión:									
Elementos para considerar de la sesión anterior:									
Elementos que considerar para la próxima sesión:									
Parámetros de la intervención		Indicadores	Escala Likert				Observaciones descriptivas	Bitácora de sesión (Imágenes)	
			1	2	3	4			
Estructura de la sesión	Ajustada a la edad								
	Coherencia entre los objetivos planteados e intervención								
	En el planteamiento se hace evidente la metodología utilizada								
	Coherencia en la propuesta de los momentos de la sesión con los objetivos de aprendizaje.								

	Estructura flexible que facilita cambios en función de las necesidades detectadas en el grupo						
	Diseño creativo y ajustado de los escenarios de intervención						
Espacio y tiempo	El espacio contempla medidas de seguridad física						
	El planteamiento de la sesión se ajusta al espacio a utilizar						
	El tiempo asignado a cada propuesta se ajusta al planteamiento de la sesión						
Material	Adecuado a las características evolutivas de los niños						
	Adecuado a las propuestas de intervención						
	Se ofrece variedad de material en coherencia con los objetivos de aprendizaje						
Atención a la diversidad	Se han tenido en cuenta las características del grupo clase.						
	Se hacen evidentes las medidas utilizadas para atender la diversidad.						
	Se evidencian las estrategias y recursos para atender la diversidad a lo largo de la sesión						
Dinámica grupal	Con la estructura de sesión planteada se favorece agrupamientos naturales de niños						
	La concreción de consignas claras facilita la relación entre iguales						
	Se favorecen espacios de diálogo entre iguales en diferentes momentos de la sesión						
	Aparición de situaciones de diálogo entre iguales, durante el juego, para arreglar la propuesta.						
	Estrategias cooperativas de los niños durante el juego para enriquecerlo						
	Aparición de estrategias para enriquecer el juego creado por los niños.						
	La claridad de las consignas aportadas por el adulto favorece el desarrollo de la sesión						

6.5.3 Instrumento de autoevaluación del profesorado

El psicomotricista desarrolla su rol de actuación y participación en las clases de educación física en infantil dentro de un escenario de interacción corporal entre él y los niños. La intervención docente debe ajustarse en base a estas interacciones para comprender la expresividad motriz de los alumnos y de esta forma poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica (Camps,

2008). Acompañar no sería dirigir ya que nos referimos a observar para después actuar, adaptándonos a las necesidades del "otro", siempre respetando las finalidades educativas de la situación de aprendizaje de la cual partamos.

El rol del docente en educación infantil resulta muy complejo teniendo en cuenta la libertad de movimiento y de relación de la que parten los alumnos. Su rol es el de acompañante y guía, el cual interviene solamente cuándo los infantes lo necesitan y cuando sea necesario para potenciar juegos y propuestas, además de retirarse como participante cuándo ya no se le necesite.

En este caso, planteamos que la valoración que realiza el profesor sobre su práctica docente se lleve a cabo a través del procedimiento de observación sistemática por autoevaluación; en este caso, como veremos a continuación, con una escala verbal. Una vez ha acabado la clase, el maestro debe valorar su propia actuación reflexionando y analizando tanto el proceso como los resultados de forma crítica y autocrítica (Martínez-Mínguez y Forcadell, 2012).

Esta autocrítica del psicomotricista debe basarse en la autoescucha docente, es decir "la capacidad para ser consciente de su actitud a lo largo de la sesión, de su disponibilidad corporal, de sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales" (Camps, 2008, p.126). Como lo entienden Sánchez y Llorca (2001), es importante la capacidad del psicomotricista de poder mirarse a sí mismo y favorecer su empatía, haciéndose algunas de estas preguntas ¿Cuál es mi rol dentro de la sesión?, ¿mis intervenciones favorecen la práctica motriz?, ¿y la finalidad de la sesión?, ¿los alumnos son conscientes y están preparados para ello?

Finalizamos el texto anterior expuesto con la anunciación de cuatro capacidades (aspectos a valorar) que creemos que son imprescindibles para un especialista de EF en educación infantil y/o psicomotricista:

- La actuación docente como símbolo de ley, o lo mismo, ser referente para la regulación de los aspectos físicos (instalaciones y materiales), temporales (rutinas, hábitos y fases de la sesión, tiempo motor efectivo, consciencia temporal discente) y afectivo-emocionales (normas de convivencia, relaciones sociales y autoconcepto), donde cada uno se pueda sentir cómodo y seguro en la práctica psicomotriz.
- La mirada periférica, interpretada como la capacidad de centrar la mirada en todo el grupo, aunque siempre existan momentos donde sea necesario observar a un grupo determinado. Implica mantener un reconocimiento tanto visual, oral y afectivo hacia todos los alumnos del grupo.

Tabla 3.- Los parámetros autoevaluativos sobre el docente concretados y analizados bajo su nivel de consecución.

Parámetros autoevaluativos	Subparámetros	Concreción del parámetro	Graduación			Descripción cualitativa
			No conseguido	En proceso	Conseguido	
Símbolo de ley	Aspectos físicos y materiales	Las instalaciones son seguras, es decir, no plantean ningún riesgo ni peligro para la integridad física del alumnado.				
		Los materiales son adecuados y se manipulan, por parte los alumnos, adaptándose a su nivel madurativo.				
		Los alumnos están y se sienten seguros dentro de la sesión tanto a nivel espacial, material, social como afectivo.				
	Aspectos temporales	Las fases de la sesión se realizan todas haciendo un reparto equitativo, siempre favoreciendo el tiempo motor efectivo.				
		Los alumnos han integrado la temporalidad del paso de las fases de la sesión, regulando su propia actividad. El docente favorece la autonomía de los alumnos, creando niños con iniciativa personal.				
		Se pasa de la acción al pensamiento, es decir, se contempla el paso de la impulsividad motriz que muestran los alumnos inicialmente y se transita hacia la expresión de lo vivido antes de finalizar la sesión.				
	Aspectos afectivo-emocionales	Se consensuan unas normas, las cuales se aplican en consecuencia, ayudando a los alumnos a organizarse dentro de la misma sesión.				
		Las relaciones entre los alumnos son correctas, basadas en el respeto y siempre que ha habido conflictos el adulto los ha resuelto mediante el diálogo y la reflexión crítica.				
		Se mandan mensajes positivos y de esfuerzo personal.				

		El autoconcepto de todos los niños mejora ya que se reconocen todas las identidades y se fomenta el éxito en las prácticas psicomotrices.				
Mirada periférica		El docente observa a todos los alumnos y es capaz de verbalizar, a posteriori las acciones psicomotrices de cada uno de los alumnos.				
		El adulto registra la evolución individual/grupal de las sesiones a nivel evaluativo cualitativo.				
Disponibilidad corporal		El docente acepta, valora y modifica (en caso necesario) las acciones lúdicas de los alumnos.				
		A nivel corporal, el adulto se adapta a las diferentes situaciones psicomotrices, favoreciendo el mantenimiento del tiempo de juego.				
		Los mensajes y feedbacks docentes permiten el desarrollo de la sesión haciendo al alumno consciente de su evolución.				
		Establece relaciones de cooperación y de complicidad.				
Reflexionar sobre la propia práctica		Los mensajes del docente hacia los niños tienen sentido crítico ayudándolos a reflexionar y así asimilar y entender la realidad infantil más próxima.				
		El docente se basa en referencias teóricas para argumentar y fundamentar las anotaciones prácticas de cada sesión.				
		Se crean sesiones futuras psicomotrices partiendo de las necesidades/intereses del grupo-clase.				

- La disponibilidad corporal entendida como la actitud que manifiesta el cuerpo docente ante las diferentes situaciones que pueden surgir en una determinada sesión: necesidades de los alumnos, modificación de los espacios, adaptación de los materiales, resolución de conflictos, etc. Un docente disponible corporalmente es un docente dialogante, que quiere conocer las realidades

de cada alumno, que habla y pregunta previamente a la observación, para poder conocer mejor las situaciones psicomotrices.

- La reflexión sobre la propia práctica como fuente de mejora profesional constante. Se hace necesario vincular la práctica con la teoría psicomotriz contrastada, para poder entender y dar un significado riguroso a las acciones psicomotrices vividas.

De esta forma podemos establecer una tabla añadiendo los anteriores criterios autoevaluativos del psicomotricista y/o especialista de educación física en educación infantil más significativos a nuestro entender ya que definen el "dispositivo espacial y temporal" (Kadisch, 2009, p.52) como un conjunto integrado que acoge las individualidades de cada uno de los alumnos.

A partir del mismo, el adulto puede regular su práctica psicomotriz enriqueciéndola sobre todo en base a la corrección de errores, dirigiendo su acción a los aspectos a valorar establecidos en el mismo instrumento de autoevaluación (Tabla 3).

6.6 Consideraciones finales

Se han presentado 3 instrumentos de observación que permiten al docente detallar de forma concisa y ajustada en qué momento de desarrollo y evolutivo se encuentra cada niño, desde una mirada global (cognitiva, motriz, afectiva y social, esta última tanto desde las relaciones interpersonales como desde la inserción social); también le facilita indagar sobre cómo son las dinámicas de grupo que surgen en las sesiones de psicomotricidad o EF en infantil y, por último, cómo es su intervención en el aula.

Son propuestas de recogida de información que requieren conocer la disciplina por parte del docente, y experiencia profesional para observar aspectos concretos del movimiento y juego del niño y de los momentos de la sesión. Por tanto, son instrumentos que necesitan una familiarización y un ajuste por parte de cada docente, y que se completarán en un periodo más largo que una sesión.

Paralelamente, en la etapa de educación infantil, existen grandes diferencias evolutivas entre las distintas edades; por lo tanto, también es necesario partir de qué características individuales tienen cada grupo y adaptar los instrumentos a ello.

Por último, se recomienda usar otras técnicas de recogida de información, como el registro de vídeos o fotografías, para complementar y reforzar la observación del especialista, ya que puede permitir decodificar mejor todo lo que sucede en el aula. Que en estas edades infantiles se encuentren dos adultos acompañando al

grupo, puede facilitar a que uno se dedique más a la observación y recogida de información y que el otro profesional tenga un rol más de intervención y acompañamiento del grupo. Somos conscientes que en los centros educativos no es sencilla esta situación. Sin embargo, existen alternativas como las que plantea López-Pastor (2006) que propone que, cuando el docente tiene muchos alumnos, en cada sesión se centre en observar a algunos y al finalizar la sesión anotar el registro. Sin duda, la observación sistemática a lo largo del curso permite comprobar un nivel de evolución suficientemente adecuado.

6.7 Conclusiones

A lo largo de este capítulo, se describe cómo el proceso de evaluación formativa está presente en una sesión de psicomotricidad o EF en infantil, donde la observación tiene un papel clave para poder adquirir una información significativa y específica del proceso evolutivo y de aprendizaje de cada niño, de las dinámicas del grupo y de la propia práctica del docente. Esta observación debe realizarse de forma sistemática, valorando los procesos adquiridos del alumnado en las sesiones, y a partir de dicha información, el maestro puede ir ajustando y adaptando sus propuestas educativas, a las necesidades percibidas de cada niño y del grupo.

Estos 3 instrumentos que se presentan han sido elaborados por profesionales que actualmente están trabajando en centros educativos, con una formación específica en el ámbito de la psicomotricidad y EF en infantil, y a la vez que también se han basado en referentes teóricos expertos de este ámbito. Por lo tanto, la mayor aportación de este capítulo es la de ofrecer unas herramientas de evaluación que permiten al docente poder utilizarlas en sus aulas de psicomotricidad o EF en infantil, y facilitarles la recogida de información del niño, del grupo y de su propia práctica para poder reflexionar y tomar decisiones sobre qué aspectos debe tener en cuenta en sus próximas intervenciones y programaciones con el grupo.

6.8 Referencias bibliográficas

Arnáiz, P., & Bolarín, M.J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 37, 63-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118059>

Arnáiz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2008). La Psicomotricidad en la escuela: una práctica educativa y preventiva. Aljibe.

Aucouturier, B. (2020). La formación del psicomotricista PPA. Su formación personal por la vía corporal y emocional. Graó.

Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar y pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Graó.

Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años). Graó.

Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22,2), 123-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707410>

Evertson, C.M., & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock, (Ed.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Paidós.

Franch, N. (2004). Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña. *Entre Líneas: Revista especializada en Psicomotricidad*, 16, 21-26. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL16_21-26.pdf

García-Olaya, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, 7, 10-14. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL07_10-14.pdf

García, R., Casas, E., & Mas, M. (2019). Espais psicomotrius estètics de Desenvolupament. *Revista In-fán-ci-a*, 231, 12-15.

Giménez, S. (2007). *L'educació socioemocional al parvulari des de la intervenció Psicomotriu*. Trabajo de licencia de estudios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

González-Andre, M.C., & Martínez-Mínguez, L. (2020). La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición. *Entre Líneas: Revista especializada en Psicomotricidad*, 45, 6-15. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2020_45_6-15.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. McGrall-Hill.

Kadisch, G. (2009). Psicomotricidad operativa en el jardín. Un espacio de prevención y salud. *Revista La educación en los primeros años*, 29, 48-67.

Llorca, M., & Vega, A. (1998). Psicomotricidad y globalización del currículum en Educación Infantil. Aljibe.

Machín, R. (2009). Educación del movimiento vs Educación por el Movimiento. *Revista Digital EF Deportes*, 135. <https://www.efdeportes.com/efd135/educacion-por-el-movimiento.htm>

Martínez-Mínguez, L. (2023). Psicomotricidad. Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB diferencias conectadas. Graó.

Martínez-Mínguez, L., Forcadell, X., Moya, L., Heras, G., Bru, E., Llecha, M., Sánchez, C., Pérez, M., & Anton, M. (2017). Ocho ideas clave de la educación por el movimiento, *Aula de Infantil*, 91, 31-35.

Martínez-Mínguez, L., & Forcadell, X. (2012). La observación del psicomotricista, *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, 30, 5-11. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2012_30_5-11.pdf

Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., & Arnau-Sabatés, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. ECPP-FIM an assessment tool for evaluating the professional psychomotor skills within the initial teacher trainin: validity evidence. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 510-520. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>

Martínez-Mínguez, L., Rota, J., & Anton, M. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum*. Octaedro.

Mila, J. (2018). *Psicomotricidad. Intervenciones en el campo adulto*. Córpora.

Rota, J. (2015). La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto. Octaedro.

Rota, J. (2019). La observación de las emociones. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, 43, 38-41. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2019_43_37-40.pdf

Sánchez, J., & Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 3, 57-75.

Sánchez, J., & Llorca, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 35-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707341>

Santos-Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe.

Sugrañes, E., & Àngel, M.A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años)*. Graó.

Viscarro, I., & Camps, C. (1999). Propuesta de educación psicomotriz: objetivos y fases de la sesión. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de Huelva, pp. 517-525.

Wallon, H. (1974). La evolución psicológica del niño. Psique

CAPÍTULO 7 LA EVALUACIÓN EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO A CIELO ABIERTO. El arte de observar y escuchar en Educación Infantil

Autoría: Darío Pérez-Brunicardi, Delia Pérez-Brunicardi, Adriana Pérez-Fernández, Paz Gonçalves López y Manuel Cañas-Encinas

7.1 Introducción

¿Qué vemos cuando hay un grupo de escolares con una maestra jugando libremente en el patio o en un parque? Probablemente, el recreo, -“Estarán descansando”-. El recreo parece sinónimo de tiempo no educativo. Sin embargo, en Educación Infantil (EI) estos son, sin duda, los momentos más ricos pedagógicamente hablando. Y otra cuestión, ¿cuántos nos planteamos evaluar el recreo? Probablemente, estas pueden ser las dos razones por las que nos olvidemos de evaluar el juego libre a cielo abierto o, al menos, de que no lo hagamos de manera sistemática. En este capítulo mostramos diferentes propuestas de evaluación del juego libre en EI cuando estamos fuera del aula, a cielo abierto.

Para lograrlo, daremos protagonismo a la observación y a la escucha como técnicas esenciales para la recogida de información y al cuaderno como principal instrumento de registro, apoyándonos en instrumentos que sirvan de guía de categorización para ayudarnos a sistematizar y focalizar nuestra atención y nuestras anotaciones. Asimismo, proponemos otros instrumentos que complementan dicho cuaderno. El proceso evaluativo se aborda de manera integral. Partimos de la preparación y planificación de las situaciones de aprendizaje basadas en el juego libre, describimos cómo se capta la información a través de la observación y la escucha, proseguimos proponiendo el modo de registrar y analizar dicha información para finalizar dando importancia a los procesos de comunicación bidireccional con todos los actores del *ecosistema pedagógico* (apdo. 1.3): alumnado, profesorado y familias. De este modo, planteamos una evaluación triádica (cap. 1) que persigue tanto a heteroevaluación, como la autoevaluación del alumnado y del propio profesorado.

Mediante la metáfora de un árbol representamos el proceso educativo, donde se produce *la magia de la fotosíntesis evaluativa*. Nuestras aportaciones se basan en experiencias de EI a cielo abierto, especialmente de juego libre en la naturaleza o en situaciones de aprendizaje en cuyo diseño y evaluación ha participado el alumnado. En las *raíces de la fundamentación teórica* (apartado 1.3) describimos brevemente las bases conceptuales que se sustentan y nutren en el *sustrato* o contexto (apartado 1.2). El *tronco metodológico* (apartado 1.4) dará soporte a los procesos evaluativos. Por último, mostraremos un *herbario* (apartado 1.5) con las cuatro propuestas de evaluación en EI. Los *frutos* (apartado 1.6) representarán nuestras conclusiones y las *luces y sombras que encontraremos bajo el árbol* (apartado 1.7) esos retos a mejorar y el poder de aprendizaje de los posibles errores.

7.2 El sustrato: contexto de las propuestas

La LOMLOE (2020) aporta nuevos matices que invitan a desarrollar una educación fuera del aula, en contacto directo con la realidad y en contextos experienciales de aprendizaje. Por ejemplo, podemos apreciarlo en el cambio de denominación del área de Conocimiento del entorno (R.D. 1630/2006), que pasa a ser Descubrimiento y exploración del entorno (R.D. 95/2022). Asimismo, el papel activo y participativo del alumnado se mantiene como un pilar básico para promover su autonomía, su autorregulación y su relación positiva con los demás, con el entorno y consigo mismo. En este sentido, la evaluación formativa y compartida se hace indispensable, pese a la aparente dificultad del alumnado de estas edades para comprender los procesos coevaluativos y autoevaluativos. Además, la evaluación triádica incluye en la fórmula a las familias, indispensables en el proceso educativo en Infantil.

Por estos motivos, las experiencias, reflexiones y aportaciones que recogemos en este capítulo parten de experiencias educativas en entornos educativos donde observar y escuchar cobran un especial significado. Estos entornos se definen por:

- ser espacios abiertos y utilizar materiales no estereotipados, especialmente al aire libre y en la naturaleza, donde se fomenta
- la exploración autónoma del alumnado a través del juego libre, simbólico y creativo, además de las actividades libremente elegidas, lo cual se hace posible gracias a
- un papel docente basado en el acompañamiento y la facilitación de experiencias y aprendizajes, para permitir que
- el alumnado sea el protagonista en la toma de decisiones, sin que por ello el profesorado pierda el control, para que

- los entornos de aprendizaje sean seguros y los ambientes socioafectivos sean positivos.

Todo ello conduce a que la evaluación:

- se base en la observación sistemática y participante, la escucha activa y la retroalimentación amable, procurando que
- sea viable y enriquecedora, tanto para el alumnado como para el profesorado, gracias a que
- los registros tengan un equilibrio adecuado entre colectividad e individualidad, entre el ambiente general y el registro concreto, entre la subjetividad de la percepción y la objetividad del dato, de tal forma que, además de ti y tu alumnado,
- las familias y el resto del profesorado puedan tener y generar información relevante, veraz y útil para el alumnado.

7.3 Las raíces conceptuales de las propuestas

El enfoque sobre el que se sustentan estas propuestas proviene de diferentes concepciones de la educación.

En primer lugar, desde la tradición pedagógica freinetiana de Celestine Freinet (1996) y Elise Freinet (1981), apostamos por:

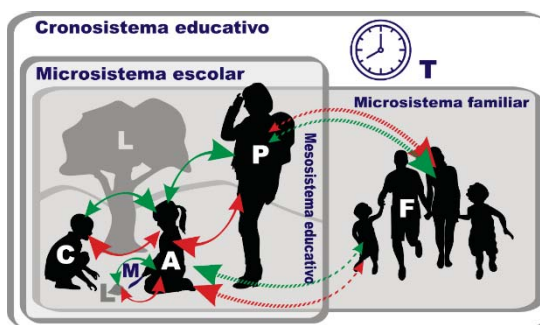
- La confianza en nuestro alumnado, compartiendo responsabilidades, implicándole en la evaluación;
- El valor del juego libre y el juego simbólico, no estructurados por el adulto
- El respeto a los ritmos y a los tiempos infantiles y la flexibilidad como principio pedagógico y de organización escolar.
- La convicción de que "las notas y las calificaciones constituyen siempre un error" (Freinet, 1996, p.248).

Las oportunidades que ofrecen los entornos naturales (Bilton, 2010) y los materiales no estereotipados, especialmente las cosas sueltas o *piezas sueltas* (Nicholson, 1971), representan una buena oportunidad para el juego libre, a pesar de que puedan generar cierto grado de incertidumbre en el profesorado y las familias (Gill, 2007). La preocupación por el control y la seguridad, unido a una malentendida asociación entre recreo y juego libre, nos lleva a olvidar la evaluación, desperdiciando esos maravillosos momentos de exploración y experimentación, de diálogo espontáneo y socialización, de fantasía y creatividad, donde el riesgo se presenta

como una oportunidad y una necesidad para el aprendizaje, no solo como un problema a evitar o resolver.

Para comprender mejor todo este sistema de interacciones y experiencias, nos ha ayudado concebirlo todo como un *ecosistema pedagógico* (figura 1), inspirado en la Teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1987). Este está compuesto por una serie de actores, cada alumno o alumna, sus compañeros, el profesorado y las familias y otras personas que entran en el *microsistema escolar*. En segundo lugar, encontramos un entorno definido por el lugar y los materiales que se utilizan. El lugar es más que un espacio físico, pues el alumnado y el profesorado le dota de significado subjetivo y emocional, con el que se identifica y al que valora, especialmente cuando hay seres vivos o se producen manifestaciones de carácter cultural y social. Esta concepción de la educación basada en el lugar (Sobel, 2004) comporta una mayor complejidad y riqueza para en la evaluación. En tercer lugar, encontramos las interacciones que se dan entre los actores y de estos con el entorno. Estas pueden ser positivas, neutras o negativas, en función del sentido de colaboración o de oposición con los intereses e intenciones de cada persona. El microsistema escolar se solapa en ocasiones con el *microsistema familiar*, especialmente relevante durante la primera infancia, aunque no debería perderse en toda la escolarización. La intersección de ambos microsistemas define el *mesosistema educativo*, compartiendo la responsabilidad de la educación y la crianza, a pesar de las resistencias de una y otra, Escuela y Familia, para comprender que esto es cosa de ambas partes. Todo ello se ve condicionado por el *cronosistema educativo*, que rige los procesos, los tiempos, la evolución y, por tanto, la evaluación. Comprender este ecosistema ayuda a definir qué evaluar y a dar protagonismo merecido a todos los actores implicados.

Figura 1.- El ecosistema pedagógico. Elaboración propia.



Educar y, por tanto, evaluar el juego libre fuera del aula supone un desafío profesional que implica asumir la incertidumbre y salir de nuestra zona de confort al pasar el umbral de nuestra aula. Implica plantearnos *seriamente* la evaluación, porque en Infantil es un *asunto serio* (y al mismo tiempo puede ser divertido), que ha de ser sistemático y reflexivo (y al mismo puede ser atractivo y motivador, tanto para el alumnado y como para el profesorado). Se trata de la *ludoevaluación* que propone

Borjas (2013) y que tan fácilmente se integra en las actividades y el juego libre de EI, como medio para el aprendizaje, no para la medición, cumpliendo los fundamentos de una evaluación formativa y compartida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

7.4 El tronco metodológico de estas propuestas de evaluación

La ventaja del juego libre y del modelo educativo basado en el acompañamiento es que nos permite centrarnos mejor en la observación y en la escucha. Sin embargo, no significa que estas propuestas experienciales y de aprendizaje para el alumnado estén exentas de su planificación y organización previa. Incluso, su carácter flexible y abierto implica que la propia evaluación sirva para una constatación de lo planificado y organizado. Veamos secuencialmente cuáles son las estrategias metodológicas que lo van a hacer posible.

7.4.1 Familiarización: el abonado

Salir del aula con nuestro alumnado de infantil y evaluar su juego libre implica romper ciertas ideas preconcebidas y requiere de cierta práctica. En primer lugar, tenemos que desterrar la idea de que dejarles jugar es una irresponsabilidad profesional. Como veremos después, exigirá múltiples destrezas docentes y un constante trabajo de preparación previa. Además, acompañar va en contra de nuestras experiencias previas como docentes, donde hemos aprendido que estamos para ayudar, responder, corregir, planificar, dirigir... Vamos a tener que contar hasta tres muchas veces, antes de intervenir. El juego es eso: libertad sin intromisión, salvo que haya un peligro para la seguridad física y emocional. En segundo lugar, superaremos la incertidumbre de salir afuera planteándonos primero actividades de juego libre en el patio y progresivamente ir conquistando otros lugares fuera del recinto escolar. En tercer lugar, tendremos que entrenar la mirada y la escucha, comenzando por delimitar más en qué queremos fijarnos, para después ir ampliando el foco. Además, tenemos que asumir que tenemos que *bajar a su nivel* y que aprender a *leer el juego*, "aprender a mirarlos cuando juegan, a escucharlos, a entender las conexiones de ese juego que es tan rico, tan abierto e imprevisible" (Fontanet y Romera, 2021, p.19). Por último, tenemos que confiar en nuestro alumnado, en su capacidad de autorregulación. Son nuestras propias inseguridades y temores los que proyectamos sobre el alumnado y les impedimos evolucionar. Además, no olvidemos que el alumnado, como asegura Larrea-Hermida (2021, p.134), es "experto en sus propias vidas" y es, por tanto, quien mejor puede interpretar su autoevaluación, siempre que le ayudemos a comprender los criterios de evaluación.

En definitiva, consiste en tomarnos las cosas con calma, empezar poco a poco e ir ganando confianza.

7.4.2 Planificación: la nutrición del árbol

La planificación de una actividad de juego libre no se basará en determinar lo que van a hacer y cómo lo van a hacer. Por un lado, escogerá el lugar y el itinerario para llegar a él para que el alumnado encuentre estímulos para sus experiencias y aprendizaje. Bruchner (2017) propone paseos previos que nos ayuden a detectar esos estímulos. Por el otro, se garantizará que el entorno sea lo bastante desafiante y seguro al mismo tiempo. Los entornos de aprendizaje ALARP (*As Low as Reasonably Practicable*) (Health and Safety Executive, 2001) implican que el riesgo debe ser tan bajo como sea razonablemente útil para el aprendizaje, por lo que son tan poco interesantes los excesivamente peligrosos como los excesivamente seguros. El trabajo de *prospección* previa del lugar también servirá para estos fines (Pérez-Brunicardi, et al, 2018). Al mismo tiempo, el profesorado debe asegurarse un desempeño profesional seguro legalmente, por lo que establecerá también medidas preventivas como el consentimiento informado, las reuniones informativas y la evaluación de riesgos.

La observación y la escucha han de planificarse para que sean sistematizadas. Podemos tener una serie de criterios e indicadores que nos ayuden a focalizar la atención y a acotar las anotaciones, generalmente en el cuaderno, pero también podemos diseñar instrumentos más estructurados que se lo complementen. La experiencia puede permitir una observación más *afinada* (Bilton, 2010), sin necesidad de tantos preparativos previos, pero sin duda este trabajo dará mayor rigor a nuestra evaluación y nos ayudará a la categorización que posteriormente tendremos que hacer durante el análisis de la información. También se van a dar situaciones imprevisibles que podemos registrar en nuestro anecdotario, pero con el tiempo se irán incorporando a los criterios e indicadores previos y a algunos instrumentos estructurados. Generaremos ciclos de *evaluación-acción* que nos permitan replanificar constantemente, algo imprescindible cuando existen tantos factores incontrolables debidos a las características del entorno y a las del alumnado (Martín del Barrio & Pérez-Brunicardi, 2023). Del mismo modo que planificamos la evaluación del alumnado, también lo haremos con la autoevaluación de la acción docente y del programa educativo. Dentro de esta evaluación nos centraremos en la propia planificación, por ejemplo, a través de listas de control de las acciones organizativas y de gestión, así como de los materiales que he de preparar para salir fuera del aula (Pérez-Brunicardi, 2023).

7.4.3 El proceso fotosintético de la evaluación educativa

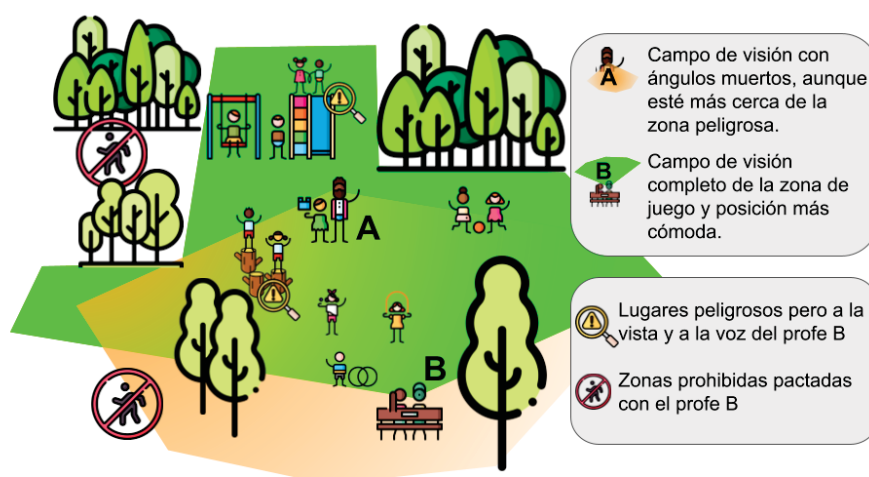
El proceso fotosintético de la evaluación consiste en varias fases: captar la información, registrarla, analizarla y comunicarla, del mismo modo que las hojas captan la luz y el dióxido de carbono, convierten la energía en nutrientes para crecer y producir los frutos, emitiendo finalmente oxígeno.

La información se captará mediante la observación y la escucha. Entre los diferentes tipos de observación, nos basaremos en la observación naturalista, la observación participante y la observación sistemática (Lacunza, 2009). Cada una aporta sus ventajas. La *observación naturalista* permite evitar la intervención, por lo que el contexto es lo más auténtico posible cuando se evalúan situaciones espontáneas o de juego libre. Las críticas a este procedimiento de evaluación plantean que no se puede profundizar en la interpretación de los hechos, ni se puede obtener la opinión de las personas observadas. Por esta razón, conviene registrar la información y retomarlo más adelante, por ejemplo, en la asamblea. Incluso puede ayudar el comentario del alumnado tras el visionado de sus propias videgrabaciones. La *observación participante* considera al propio profesorado y se emplea cuando las actividades son guiadas o dirigidas por él, para recoger esa acción docente. La *observación sistemática* (procedimiento/técnica de evaluación habitual) está al servicio de ambas e implica una categorización previa de lo que se desea observar, lo cual facilita la focalización, el registro y el análisis de la información, aunque puede generarse una categorización emergente durante las propias observaciones. Sobra decir que cuando se refieren a "observación" también incluyen la escucha.

Cuando estamos en situaciones de aprendizaje basadas en el juego libre a cielo abierto, para observar y escuchar es importante saber situarse en el espacio. Es conveniente encontrar un lugar cómodo, donde no pasemos ni frío ni calor con la ropa adecuada (figura 2. B). En este sentido, es frecuente que creamos que nuestro alumnado tiene frío, cuando nosotros lo tenemos, aunque esté echando chorretones de sudor. Además, este lugar debe estar a la vista de todo tu alumnado y desde él tú también lo veas y escuches (figura 2. B). En este sentido, es mejor no estar moviéndose por el espacio, para no dejar ángulos muertos o puntos ciegos (figura 2. A). Permanecer en un lugar fijo y a la vista tiene varias ventajas. Por un lado, tenernos siempre a la vista les da seguridad. Cuando cambiamos de lugar generamos algo de incertidumbre en nuestro alumnado hasta que nos localiza. Por otro lado, cuando se produce un conflicto han de acudir hasta donde estamos para que medemos. Si les acostumbramos a hacerse cargo de la resolución de sus conflictos, cuando llegan a nosotros el problema que originó el conflicto ya no les parece tan grave y, en muchos casos, lo resuelven por sí mismos. Es mejor cambiar de sitio solo si se ha producido algo grave o peligroso o si estamos dos personas, en cuyo caso una

permanece en su sitio (B) y la otra puede ir moviéndose cerca de los lugares más arriesgados (A).

Figura 2.- Posiciones para la observación del juego libre a cielo abierto. Elaboración propia. Iconografía de Flaticon.



Para favorecer la escucha activa va a ser importante bajar a su altura, metafórica y posturalmente. En el aula esto es fácil, porque tenemos sillas, alfombras o suelos cómodos y limpios, pero al aire libre esto se complica. Es recomendable llevar en nuestra mochila una esterilla para sentarnos o, incluso, un pequeño taburete plegable (nuestras rodillas y pantalones lo agradecerán). Tenemos que demostrar una actitud de interés y tener paciencia para que se expliquen. A los educadores nos cuesta mucho hacer dos cosas: no intervenir para ayudar y no dar respuestas a una pregunta. Para lograrlo, tenemos que confiar en el alumnado para resolver sus problemas y procurar mantener su interés y su inquietud por aprender. Para lograr lo primero, tenemos que saber contar hasta tres, acompañando y sabiendo esperar antes de intervenir para ayudar o para resolver algo. Lo segundo podemos lograrlo evitando dar respuestas y devolver una pregunta que ayude a replantearse la suya e ir animando a buscar posibles respuestas, generando sus propias hipótesis, motivando experimentos o impulsando la búsqueda de información. Una respuesta suele causar la muerte de la curiosidad. Además, el profesorado no tiene que ser infalible. Lo sepamos o no, nuestra sorpresa (aparentando no saberlo) o nuestro interés por lo que han descubierto ejercen de motor para su motivación por aprender.

La edad de nuestro alumnado conlleva que no siempre se pueden comunicar con suficiente claridad, por lo que tenemos que aprender a captar las *señales* que expresan por diferentes canales: gestual, motriz, oral o gráfico. Estas señales estarán relacionadas con (Larrea-Hermida, 2021; Mir Costa et al., 2016):

- La capacidad para vivenciar y experimentar
- La capacidad de tener miedo
- La capacidad para explorar en entorno
- La capacidad de relacionarse con sus pares
- La capacidad de relacionarse con el profesorado

Por otra parte, también estaremos atentos a la información que nos sirva para nuestra autoevaluación de la acción docente. En este sentido, atenderemos tanto a cuestiones de carácter metodológico (tabla 1) como a aquellas con un sentido más emocional y actitudinal (tabla 2). Evaluar el juego libre no es tarea fácil cuando se procura evitar el intervencionismo docente.

Hemos modificado los indicadores y se han añadido las escalas de Intensidad: M: mucho, B: bastante, P: poco, N: nada; y Frecuencia: S: siempre, F: frecuentemente, O: ocasionalmente, N: nunca (tabla 1).

Tabla 1.- Escala verbal de autoevaluación de la acción docente. Adaptado de Mir et al. (2016, pp.53-55)

Metodología	Intento promover aprendizajes útiles para el alumnado: significativos y funcionales.	M S	B F	P O	N N
	Procuró motivar a todo el alumnado con mi expresión verbal y no verbal.	M S	B F	P O	N N
	Favorezco momentos y espacios de descubrimiento autónomo.	M S	B F	P O	N N
Organización	Observo y favorezco los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Procuró dar solución a los conflictos mediante la reflexión y el diálogo entre el propio alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Atiendo por igual a todo el alumnado, independientemente de su competencia.	M S	B F	P O	N N
Dinámica del grupo	Propicio un trato cordial y amable entre el alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Favorezco rutinas que permitan adquirir hábitos de convivencia y de seguridad.	M S	B F	P O	N N

	Implico a las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado.	M S	B F	P O	N N
Resultados de aprendizaje	Explico a las familias los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas.	M S	B F	P O	N N
	Respeto la creatividad y la resolución divergente de las tareas y de los problemas	M S	B F	P O	N N
	Procuro evitar valoraciones, comparaciones y calificaciones basadas en el éxito o en el grado de competencia del alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Fomento la autoconciencia de aprendizaje y de logro mediante la reflexión individual y grupal.	M S	B F	P O	N N

El resultado de las reflexiones nos dará una idea de quiénes somos y cómo nos sentimos para comprender por qué nuestro alumnado y sus familias responden de un modo u otro ante nuestra presencia, nuestras acciones y nuestros comentarios.

Tabla 2.- Instrumento para la autoevaluación de los sentimientos y las actitudes docentes. Adaptado de Mir Costa et al. (2016, pp.57-58)

Con mi alumnado, prefiero	a. Estar fuera del centro b. Estar en el patio c. Estar en el aula
Cuando estoy fuera del aula me siento	a. Muy a gusto b. Indiferente c. Incómodo/a
Cuando surgen problemas	a. Los minimizo b. Los exagero c. Los ignoro
Me gusta que el entorno sea	a. Variado y desafiante b. Bonito y agradable c. Neutro y previsible
Escuchar a mi alumnado	a. Es un placer b. Es una pérdida de tiempo c. Es una pesadilla
Durante su juego libre	a. Les dejo autonomía b. Les superviso de cerca c. Intervengo constantemente
Me gusta que el alumnado	a. Se mueva y converse b. Trabaje concentrado

	c. Esté quieto y en silencio
Las preguntas de mi alumnado	a. Las respondo con preguntas desafiantes b. Las respondo con la información precisa c. Me incomodan

Estos instrumentos tan estructurados, se complementan con autoevaluaciones docente más abiertas, escribiendo en el cuaderno reflexiones personales a partir de cuestiones tan sencillas como:

- ¿Qué es lo que fue bien? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que no fue tan bien como esperábamos?
- ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?
- ¿Qué mantendría en futuras ocasiones? ¿Por qué?
- Sensaciones como docente

Observar el juego libre a cielo abierto conlleva un último matiz: no solo atenderemos a la capacidad del alumnado de adaptarse o desenvolverse en el entorno, o su capacidad para comprenderlo y conocerlo; también podemos evaluar cómo el propio entorno influye en las situaciones de aprendizaje y en las experiencias del alumnado. Este enfoque contextual de la evaluación (Barandiaran-Arteaga, 2021) pone de manifiesto la importancia de un entorno, de un lugar, que tiene *vida propia* (nunca mejor dicho). La importancia del lugar, como *tercer maestro*, es especialmente patente en estas experiencias educativas y conviene que nos preguntemos qué papel está jugando y si responde a las expectativas de lo que queremos lograr, ya que, realmente nuestra principal herramienta de planificación es la selección del lugar y el momento donde jugarán.

El registro de la información observada, o escuchada, suele ser el problema mayor en la escuela. No hay tiempo o tenemos que estar muy pendientes de *ejercer de maestras*. Aunque el juego libre se presta mejor al registro *in situ*, cuando estamos fuera del aula, especialmente en entornos con incertidumbre ambiental como los naturales, estamos muy pendientes de la seguridad. Además, la meteorología puede no ser muy compatible con tener una libreta de papel que pueda mojarse. Ahí podemos buscar diferentes recursos para que no se nos escapen los detalles relevantes, desde un sencillo paraguas a registros digitales de vídeo o audio. También existe la posibilidad del registro *en diferido*, pero requiere de tiempo extra después y buena memoria. Lo más importante será tener claro qué quiero observar. Por ello es tan importante establecer *categorías previas* de observación, expresadas en forma de criterios de evaluación e indicadores, así como tener la predisposición a generar *categorías emergentes* que puedan surgir sobre la marcha o modificar las previamente

establecidas. De manera complementaria, el uso de *instrumentos estructurados* bien diseñados, sencillos y certeros, puede simplificar el registro, pero siempre deben tener espacios para realizar anotaciones aclaratorias y no deberían sustituir las anotaciones cualitativas del cuaderno ni los registros audiovisuales.

Las anotaciones deben recoger la *información descriptiva* básica: quién o quiénes, cuándo, dónde, qué se hace o dice, cómo se usa, etc.; además de la *información interpretativa* que proviene de las categorías de evaluación: para qué o por qué lo dice o lo hace, qué conexiones hay con otros momentos, etc. Así, los registros se ponen en contexto y se recuerdan y comprenden mejor más adelante.

Los registros *audiovisuales* están hoy en día a nuestro alcance de muchas maneras y tienen un gran valor evaluativo y formativo. Por un lado, es interesante captar al alumnado cuando realiza sus propias *producciones*, en ocasiones efímeras, que conviene registrar mediante fotografías (una escultura creada con materiales naturales en la arena del patio), mediante vídeo (el juego espontáneo y simbólico) o mediante grabación de sonido (una canción o una conversación) (Larrea-Hermida, 2021). Por otro lado, resulta interesante cuando nuestro alumnado se escucha o se ve, sin que nosotros hagamos valoraciones al respecto; y más interesante aún resultan sus comentarios cuando se percibe a sí mismo, otro momento para nuestra escucha activa y para la libreta.

Los registros pueden ser individualizados, para centrarnos en personas concretas, o colectivos, *tomando el pulso* al grupo. Los registros individuales conviene establecer rotaciones para que a lo largo de la semana tengamos anotaciones de todos. Lógicamente, hay que ser flexible para registrar aquello que sea relevante, aunque no sea de la persona que teníamos prevista en ese momento. En las observaciones grupales suelen emplearse variables de frecuencias (siempre, a veces, nunca) o de participación (todos, la mayoría, algunos, ninguno). Esto no quiere decir que tengan que registrarse mediante escalas, sino que tendremos en cuenta en nuestras anotaciones cualitativas la representatividad del hecho por su frecuencia o participación.

La gestión y el *análisis* de la información es una tarea muy importante si queremos emplearla para dar feedback a nuestro alumnado, para informar a las familias y para elaborar los informes de promoción de etapa. En primer lugar, los registros han de ser tan numerosos como seamos capaces de gestionar. No podemos generar tanta información que luego no podemos analizarla ni utilizarla. El *principio de parsimonia* nos sugiere que menos es más cuando sabemos sacar partido a lo que registramos, aunque esto no podemos llevarlo al extremo y simplificar tanto la evaluación que la devaluamos. Uno de los recursos para simplificar el registro y facilitar su análisis posterior es la *categorización*. Por eso es importante partir de una

guía con criterios e indicadores que respondan a esas categorías, y prestar atención a las que emerjan sobre la marcha. Si tenemos unas categorías podemos establecer una *codificación* de la información, que la reduce y simplifica, agilizando las anotaciones. Por ejemplo, una categoría puede ser "conflictos", que codificamos "Con." cuando hacemos una anotación. En el código se pueden añadir atribuciones como "positivo" (+) y "negativo" (-): "conflictos resueltos" (Con.+) o "conflictos pendientes de resolver" (Con.-). También se pueden combinar códigos: "conflictos de uso de materiales sin resolver" (Con.-U) o "conflictos resueltos durante el acuerdo de las normas de juego" (Con.+N.Jue.). Cuando es necesario se añaden los datos descriptivos comentados anteriormente (quién, dónde, cuándo...): "conflictos resueltos durante el acuerdo de las normas de juego entre María y Marco en el patio el viernes" (Con.+N.Jue.Maria.Marco.Pat.Vie.). Si nos hemos familiarizado con los códigos, o los tenemos a mano en una chuleta de la libreta, esto es más fácil de lo que parece.

La información recogida y analizada debe retornar al alumnado, ser comunicada a las familias y ser recogida en informes que puedan servir al profesorado que vaya a ocuparse de este alumnado, especialmente cuando promocionan de etapa. Por eso, consideraremos la comunicación como parte fundamental del proceso evaluativo. La comunicación más inmediata y evidente es el *feedback* a nuestro alumnado. Al encontrarnos en situaciones de juego libre, la inmediatez no tiene por qué ser siempre la fórmula más adecuada, salvo en situaciones que consideremos importante hacerlo enseguida, como en situaciones que afecten a la seguridad; y, como decíamos antes, no siempre se dará en forma de afirmaciones u órdenes, sino que las preguntas sugerentes les ayudarán a reflexionar sobre lo que han hecho o a estimular el interés por la búsqueda de soluciones o de información. Tampoco tiene por qué ser siempre oral o escrito, el componente gestual y táctil de nuestra retroalimentación suele tener un gran efecto, especialmente en alumnado que aún no comprende el lenguaje. Además, el carácter afectivo que podemos imprimir en esta comunicación no verbal será fundamental para generar un clima positivo y propicio para aprendizaje, donde los errores son necesarios y no necesariamente censurables. Este sentido ético de la evaluación nos lleva a evitar que esta se convierta en un medio de control, de poder o de coacción. Por ejemplo, evitaremos hacer comparaciones negativas que avergüencen o menosprecien a nuestro alumnado. Una lista con sus nombres, visible en clase todo el día otorgando emoticonos con los colores del semáforo con el fin de premiar el comportamiento, no siempre produce el resultado esperado, haciendo sentirse *peores* a quienes tienen valoraciones más bajas. No deja de ser una forma de calificación, aunque sea iconográfica. Puede dar mejores resultados que esa evaluación iconográfica la lleven en su cuaderno de clase y se emplee en procesos dialógicos de autoevaluación reflexiva y compartida.

Por otro lado, compartiremos con las familias esta información analizada, con cariño y sincero interés por nuestro alumnado. Podemos hacerlo a través de *informes* por escrito, equivalentes a los tradicionales boletines de notas, o en *reuniones dialógicas* que no pueden quedarse únicamente en afrontar situaciones problemáticas, sino que han de partir de los logros y aspectos positivos de nuestro alumnado y deben servir para un intercambio imprescindible para la evaluación, pues la comunicación es de doble sentido. Esta comunicación escuela-familia se puede facilitar:

- Permeabilizando la escuela, rompiendo la idea de los *bandos enfrentados*, que favorece tanto la entrada de las familias como la salida de la comunidad educativa fuera.
- Partiendo de lo positivo y afrontando la evaluación con alegría, cuidando los detalles y quitándole transcendencia.
- Asumiendo la propia responsabilidad de la crianza de nuestro alumnado, así como su educación, especialmente compartida con la familia en estas edades.
- Entendiendo que esta comunicación bidireccional nos sirva tanto para conocer mejor y evaluar a nuestro alumnado como para evaluar nuestro programa educativo y nuestra acción docente.

En el caso del juego libre y las actividades fuera del aula, esta comunicación también está orientada a que las familias comprendan y confíen en que son oportunidades educativas tan valiosas o más que las actividades dirigidas y realizadas dentro del aula. Por ello, la comunicación no solo será posterior a la actividad, para informar de los resultados de aprendizaje o de su conducta, sino que se produce previamente, antes de comenzar las actividades. Por un lado, convocaremos reuniones de toma de contacto, tanto grupales como con las familias por separado, para conocernos mejor y para informar del sentido y la justificación de lo que hacemos. Por el otro contamos con el *consentimiento informado*, que ofrece una información relevante y valiosa de compromiso mutuo, tanto para generar su implicación como para prevenir incidentes en las actividades o consecuencias legales derivadas de nuestra labor docente.

Por último, la información se recogerá en informes parciales o de proceso, o finales o de promoción, que servirán para que otros docentes conozcan mejor a nuestro alumnado y se pueda dar una continuidad a su proceso de aprendizaje desde un enfoque competencial.

7.5 Un herbario con las hojas de la evaluación

Aunque hemos ido presentando bosquejos de propuestas de evaluación, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos, compartimos ahora algunas más concretas y en detalle, a modo de muestrario de hojas recolectadas en el bosque. La primera se centra en la evaluación individual del alumnado durante el juego libre, a través de la *observación sistemática y naturalista*. La segunda propone la evaluación grupal mediante la *observación participante* durante el desarrollo de un proyecto educativo al aire libre con pernocta. La tercera trata sobre la *autoevaluación del alumnado* de sus planes de trabajo y de su juego libre a cielo abierto, mediante instrumentos visuales para que comprendan mejor los criterios de autoevaluación, se hagan más conscientes de sus aprendizajes y comportamientos y nos aporten una información más realista durante las asambleas y las conversaciones. La cuarta aborda la *evaluación del programa educativo* para identificar los elementos curriculares que encontramos de manera emergente durante el juego libre, como recurso para facilitar una planificación flexible y abierta para quienes apuestan por este, sin prescindir de su vinculación curricular explícita. Resultará útil para compartir esta información con el resto de profesorado o con las familias, para la autoevaluación de la acción docente o para la elaboración de memorias anuales.

Todas estas propuestas se complementan con el instrumento fundamental del profesorado para el registro de la observación del juego libre: *su cuaderno*.

7.5.1 Evaluación del juego libre en el jardín de una escuela Montessori

En primer lugar, presentamos una *guía de observación del juego libre a cielo abierto* en EI que hemos implementado en una escuela Montessori y que nos permitió interpretar las interacciones del ecosistema pedagógico durante el juego libre en la naturaleza. En esta escuela, se apuesta por una hora al día de juego libre fuera, en el jardín, sin materiales estereotipados de juego. La función de las maestras es de acompañamiento y supervisión, procurando no intervenir en el desarrollo del juego y fomentando que el propio alumnado resuelva sus propios retos y problemas individuales (desenvolvimiento motriz, conocimiento de las cosas, superación de la frustración y asimilación del logro, interacción con el entorno, etc.) y de interacción o conflicto con los demás (disputas por el uso de un espacio o un material, ponerse de acuerdo en un juego simbólico o en las normas de un juego colectivo, etc.). El instrumento definitivo (anexo I, parte A) es el resultado de un diseño en dos fases: una primera de pilotaje en la "Comunidad infantil" (0-3 años) y la segunda y definitiva en la "Casa de niños" (3-6 años). Se plantearon unas dimensiones iniciales a partir del *ObPlay 9-36m* de Prat-Maratonas et al. (2021), diseñado para la observación en el primer ciclo de EI, aplicando algunas modificaciones que fueran útiles también

para el segundo ciclo, a partir de propuestas de Barandiaran-Arteaga (2021) y Gil-Madrona et al. (2004), además de una dimensión transversal referida a aspectos relacionados con su interacción con el entorno al aire libre.

Las *anotaciones* se realizan en un cuaderno, centrando la atención cada día en una dimensión diferente, para facilitar la observación, aunque se pueden hacer anotaciones ocasionales relacionadas con alguna otra dimensión cuando sea especialmente relevante. Los registros van acompañados de sus correspondientes códigos (anexo I, parte A). Cuando es necesario, se reseña la persona o personas implicadas en el registro, tanto alumnado como profesorado. Los registros de los hechos y comentarios tendrán en cuenta aspectos como el momento o el lugar. Además de las anotaciones, se pueden realizar *registros audiovisuales* (figura 3) para captar estas acciones o conversaciones y analizarlas posteriormente para compartirlas con el propio alumnado, con las familias o con el resto del profesorado del centro.

Figura 3.- Vídeos sobre situaciones de juego libre a cielo abierto en Educación Infantil.



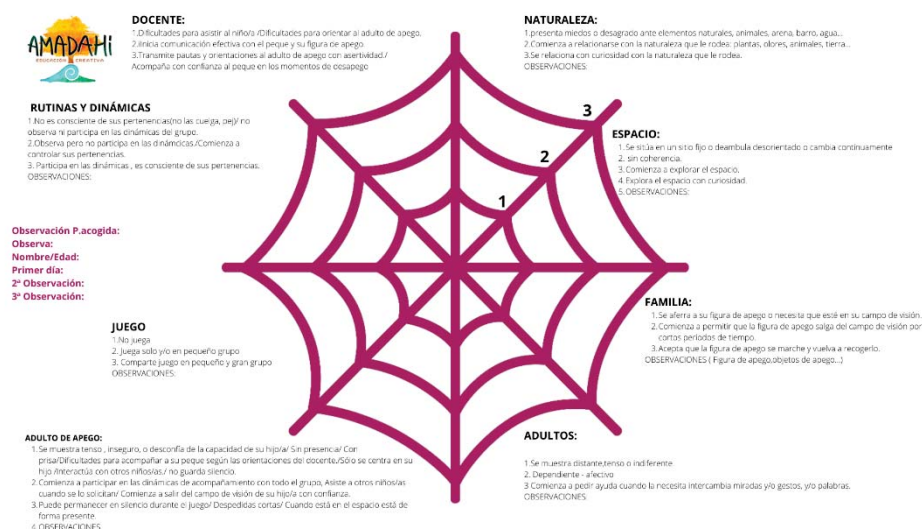
Esta guía de observación diaria se complementa con una *hoja de registro semanal* (anexo I, apartado B) con la que se hace balance semanal a través de valoraciones globales empleando una escala numérica expresada en porcentajes, en base a dos variables:

- *Frecuencia*: porcentaje del tiempo que se observa la acción (entre nunca y siempre).
- *Participación*: porcentaje de alumnado en el que se observa la acción (entre nadie y todos).

Se reserva un apartado para anotaciones y aclaraciones. Las valoraciones cuantitativas, en este caso, nos permiten sintetizar las observaciones anotadas diariamente y comparar la evolución a lo largo de un trimestre o del curso. Asimismo, es un buen instrumento para la evaluación de la propuesta educativa, aunque se base en el juego libre, al permitirnos tomar decisiones para sacarle el mejor partido y garantizar un ambiente positivo.

Estos instrumentos se pueden complementar con otras estrategias de evaluación más visuales y rápidas de cumplimentar, como dianas, espirales o telas de araña de evaluación, como la que se emplea en Amadai cuyos hilos muestran las conexiones entre diferentes elementos evaluados: alumnado, profesorado y entorno (figura 4).

Figura 4.- Tela de araña de evaluación. Fuente: Amadai.



7.5.2 Acampada en una escuela rural. Evaluación de actividades al aire libre con pernocta

En segundo lugar, mostramos un instrumento de evaluación grupal durante las actividades educativas con pernocta, conocidas en España como *colonias escolares* desde hace más de un siglo gracias las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza (Otero-Urtaza et al., 2013) y conocidas en el ámbito anglosajón como experiencias educativas residenciales (*residential education* o *residential learning*) (Beames et al., 2012). A diferencia de los campamentos de verano actuales, las colonias escolares se vinculan directamente con el ámbito escolar formal, aunque se desarrollen en el tiempo extraescolar, por lo que persiguen fines concretos de carácter eminentemente educativo. Las primeras colonias de finales del s. XIX y principios del s. XX,

en un primer momento nacieron con el propósito de ofrecer una higiene preventiva para los niños y niñas que se encontraban en situaciones peligrosas para su salud, para posteriormente ser utilizadas como una continuidad de la labor pedagógica de la escuela (Otero-Urtaza et al., 2013, p.145).

Probablemente en la actualidad los objetivos serán la lucha contra el sedentarismo, la excesiva digitalización y la concienciación del cambio climático o el aislamiento social infantil, entre otras.

En el contexto contemporáneo de estas actividades con pernocta, el *Outdoor Council* de Inglaterra ha venido identificando los diez objetivos que tiene que perseguir una experiencia de educación al aire libre para que tenga una gran calidad educativa (English Outdoor Council, 2015). Para convertirlo en un instrumento de evaluación, hemos traducido y adaptado a Infantil estos objetivos, convirtiéndolos en dimensiones o categorías de evaluación de las acampadas realizadas en una escuela rural durante dos cursos escolares consecutivos. Esta escuela contaba con dos grupos de clase, uno de segundo ciclo de Infantil y 1º de Primaria ($n=6+3$) y otro de 2º a 6º de Primaria ($n=10$), sumando un total de 24 alumnos. La planificación y el desarrollo de estas dos experiencias se desarrollaron implicando activamente al alumnado, pernoctando una noche en un terreno cercano al pueblo al final de cada curso (Pérez-Brunicardi & Marugán-Martín, 2020). Tras evaluar esta experiencia, se adaptó el instrumento, modificando la redacción y parte del contenido de los indicadores dando como resultado final el que se adjunta en el anexo II. Todas las dimensiones se uniformaron a 10 indicadores y se modificaron o eliminaron las que todas las maestras consideraron "no apropiadas" para estas edades.

Figura 5.- Imágenes de una de las acampadas. Elaboración propia.



Los resultados desprenden cómo estas actividades con pernocta tienen un gran valor educativo, si se implica al alumnado en todos los procesos, antes, durante y después de la experiencia. El alumnado experimenta vivencias muy intensas y significativas que impactan muy positivamente en su autoconfianza y en la fortaleza del grupo. Además, son un desafío motivador para el profesorado que, a pesar de tener una predisposición dispar a salir fuera del centro y del horario lectivo, asume que es viable, posible y necesario buscar estos momentos educativos extraordinarios, sin necesidad de irse muy lejos.

El instrumento de evaluación resulta útil para focalizar y guiar la observación y el análisis posterior, a pesar de contener un centenar de indicadores. En función de los objetivos que prioricemos para nuestra acampada o colonia, podemos seleccionar las dimensiones que observaremos. Además del trabajo de reflexión individual de cada maestra, este instrumento fomenta la reflexión y el diálogo colectivo, cuyo resultado puede servir para la mejora de la acción docente y del proyecto educativo, para dar continuidad a experiencias tan singulares como esta.

Evidentemente, para tener una evaluación rica y completa, tanto del alumnado como de nuestra acción docente, este instrumento complementa el diario o cuaderno de la maestra, abierto y flexible, y el del alumnado, así como sus producciones.

7.5.3 Autoevaluación de planes de trabajo autónomo

Freinet (1996) defiende en sus “invariantes pedagógicas” que debemos perder la costumbre de imponer horarios y órdenes al alumnado y que las tareas, cuando son elegidas libremente y son acordes a sus intereses, resultan motivantes por sí mismas:

7. A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
8. A nadie le gusta [trabajar sin objetivos], actuar como un robot, es decir, someterse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
9. Es preciso que motivemos el trabajo. (pp.236-238)
17. El niño no se cansa cuando hace un trabajo que está dentro de su línea de vida, que es (...) funcional para él.
18. A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control ni el castigo, que siempre consideran una ofensa a su dignidad, sobre todo si se ejercen en público. (pp.246-247)

Además, en su invariante número 19, también considera que “las notas y las calificaciones constituyen siempre un error” (Freinet, 1996, p.248).

Propone la técnica educativa de los *planes de trabajo* (Freinet (1973), como modo de organización escolar donde el alumnado tiene una participación activa y protagonista, complementarios al juego libre. El alumnado participa en el diseño del plan y de sus actividades, escoge cuándo y cuánto tiempo va a dedicar a cada actividad de aprendizaje y autoevalúa su grado de cumplimiento del plan. Por su parte, el profesorado propone actividades, ayuda a diseñar el plan, supervisa y da apoyo a quien lo necesita y facilita los materiales necesarios. El profesorado comparte la evaluación con el alumnado y escucha sus valoraciones para comprender cómo vivencia estas tareas autogestionadas. Aunque para algunas personas la

palabra "trabajo" no encaja en EI, queremos mantener la denominación que Celestin Freinet dio a esta técnica docente.

Cañas-Encinas (2021) comprobó en su aula de EI de cinco años que la auto-evaluación y la coevaluación de los planes de trabajo del alumnado era excesivamente condescendiente, poco realista y escasamente reflexiva. Esto era debido, a su juicio, por dos razones: "(a) el egocentrismo característico de los alumnos de EI (...) y, sobre todo, (b) la ausencia de criterios de evaluación que puedan tomar como referencia en cada nivel de logro (...) (p.24). Los planes de trabajo se acordaban y diseñaban semanalmente para que los pudieran realizar en diferentes momentos del horario (casi la mitad del tiempo lectivo semanal), excepto cuando entraban los especialistas o cuando se realizaban los talleres de arte y experimentos. Es decir, que estas actividades se integraban durante un tiempo de elección libre, que podría ser también de juego libre, si lo deseaban. Las actividades propuestas (en torno a cinco o siete actividades semanales) estaban relacionadas con el proyecto de aprendizaje trimestral que se había consensuado con el alumnado. Inicialmente, se registraban las actividades en una ficha semanal y se hacía una valoración global del nivel de logro con una escala gráfica (figura 6, ver abajo). Posteriormente, se hablaba en la asamblea, donde se ponía de manifiesto la falta de criterio y comprensión del proceso autoevaluativo.

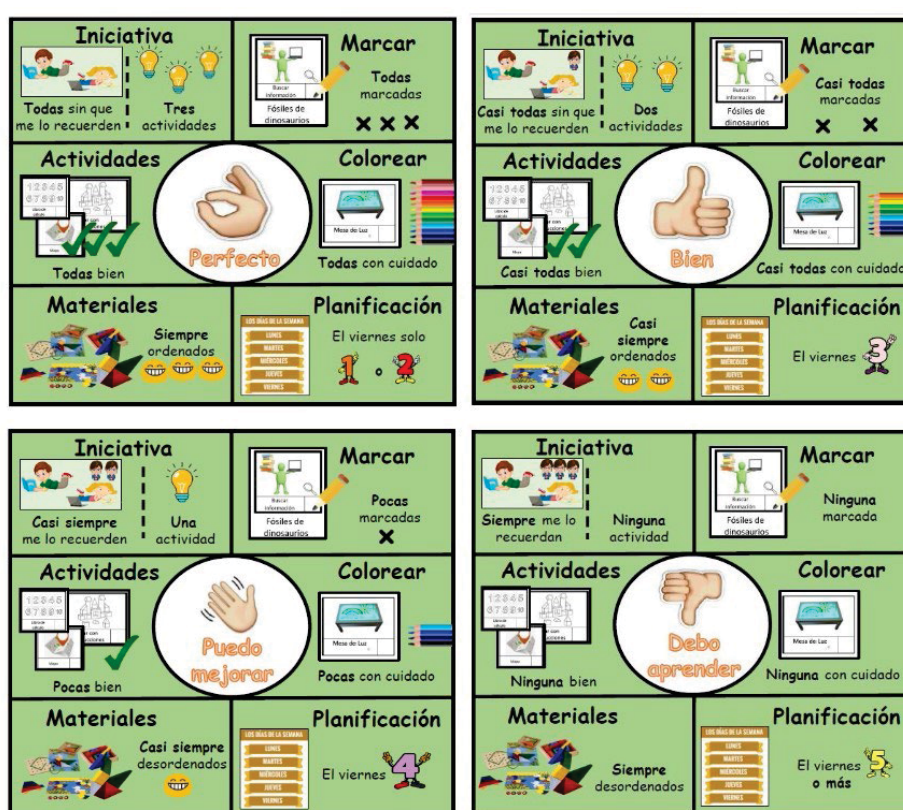
Figura 6.- Ejemplo de fichas de dos planes de trabajo semanales con escala gráfica de autoevaluación (abajo) (Cañas-Encinas, 2021, pp.22-23).

FECHA: PLAN DE TRABAJO SEMANAL		del 1 al 5 de marzo	
¡Me comprometo a realizarlo, porque cuanto más practico...todo me sale mucho mejor!			
Firmado:			
ESCRITURA  Libro palabras Algo que has aprendido		LECTURA / EXPRESIÓN ORAL  Mapa del taller de campo  Componer y leer palabras  Pesa más... Pesa menos  Más alto que... Más bajo que...	
CÁLCULO / PROBLEMAS  Laberinto  Juego de los dieces  Clasificación de dinosaurios		INVESTIGACIÓN  Buscar información  Fósiles de dinosaurios  Sembrar semillas	
CREATIVIDAD  Dinosaurio con formas geométricas  Fósiles		INICIATIVA	
CUIDADO DEL PLANETA:  Cuidar el planeta			
Autoevaluación semanal:		 ¡Perfecto!  Bien  Puedo mejorar  Debo aprender	

FECHA: PLAN DE TRABAJO SEMANAL		del 8 al 12 de marzo	
¡Me comprometo a realizarlo, porque cuanto más practico...todo me sale mucho mejor!			
Firmado:			
ESCRITURA  Libro palabras Algo que has aprendido		LECTURA / EXPRESIÓN ORAL  Letrero de la huella fósil  Letrero del semillero  Componer y leer palabras  Quién es quién	
CÁLCULO / PROBLEMAS  Este dinosaurio vivió en el...  Plato de judías		INVESTIGACIÓN  Buscar información  Significado de dinosaurio  Desaparición de los dinosaurios  Paleontólogos y paleontología	
CREATIVIDAD  Dientes de dinosaurios		INICIATIVA	
CUIDADO DEL PLANETA:  Cuidar el planeta			
Autoevaluación semanal:		 ¡Perfecto!  Bien  Puedo mejorar  Debo aprender	

Para mejorar el proceso autoevaluativo y su función formativa, se diseñó un procedimiento que favoreciese la comprensión de los criterios de evaluación empleando instrumentos visuales, motivadores y accesibles a estas edades, visibles siempre en el rincón de la evaluación (figura 8 izq. y figura 7) explicados y dialogados previamente (figura 8 dcha.).

Figura 7.- Escala gráfica graduada por criterios de autoevaluación de los planes de trabajo semanales en el aula (Cañas-Encinas, 2021, pp.25-27).



De este modo, la autoevaluación fue más realista y el procedimiento fue más motivador para el alumnado. En su caso, se valoraban seis criterios de autoevaluación de los planes de trabajo semanales, relacionadas con cinco de las seis funciones ejecutivas (Gioia et al., 2017):

- La iniciativa: ¿Realizas las actividades sin que me lo tengan que recordar? y ¿Cuántas actividades propongo?

- La supervisión de la tarea: ¿Cuántas actividades he hecho bien?
- la supervisión de sí mismo: ¿Marco las actividades que realizo sin que me lo tengan que recordar? y ¿Coloreo las actividades sin que me lo recuerden?
- La organización de los materiales: ¿Siempre tengo ordenados los materiales que utilizo?
- La planificación y organización: ¿Cuántas tareas me quedan por hacer al final de la semana?

Figura 8.- El rincón de la autoevaluación de los planes de trabajo semanales (izq.) y momento en el que se explica el instrumento (dcha.) (Cañas-Encinas, 2021, p.27).



En cuanto asimilaron y comprendieron el instrumento, se lograron autoevaluaciones más conscientes, comprensivas y realistas. Ya no aparecían de manera generalizada el nivel “perfecto” y se empleaban argumentos más estructurados. Como consecuencia, también fueron más conscientes de sus logros, lo que les impulsó a mejorar los resultados de aprendizaje durante ese trimestre. Así, se puso de manifiesto la capacidad para autoevaluarse el alumnado de Infantil si comprenden los criterios de evaluación y se desarrolla un proceso dialógico y reflexivo, reforzando claramente la función ejecutiva de *supervisión de sí mismo*.

Hemos de tener la precaución de usar estos instrumentos como ayuda a la autoevaluación, a la comprensión de los criterios, y nunca como medida de calificación, ni para hacer comparaciones entre el alumnado ni para ejercer presión sobre este. Esto solo pervertiría el proceso autoevaluativo.

Basándonos en esta experiencia, hemos diseñado un instrumento para la autoevaluación del juego al aire libre cuando este se plantea de manera parcialmente pautada, combinando el juego libre con *planes de trabajo al aire libre* (anexo III). De este modo, en las asambleas se harán más conscientes de lo que aprenden fuera. Las actividades de estos planes de trabajo se relacionan con tareas compartidas en

el patio (o un parque próximo) y tendrán una vigencia mayor de una semana, manteniéndose en el plan hasta que se considere que ya no es necesario seguir con alguna de ellas. Las actividades que podemos incluir en estos planes de trabajo podrían ser: riego y mantenimiento del huerto, construcción de espacios de juego, limpieza del lugar, cuidado del jardín, creación e investigación de juegos tradicionales y de otras culturas, descubrimiento de los animales que visitan nuestro patio o parque, organización de los materiales de juego (generalmente cosas sueltas, más que juguetes), comprensión del ciclo estacional anual o del ciclo del agua, etc.

Para centrar más la atención sobre las experiencias y el aprendizaje del alumnado, y no tanto sobre el instrumento de seguimiento, hemos fusionado en una sola ("Ficha del plan") las dos casillas que se referían a la función ejecutiva de supervisión de sí mismo ("Marcar" y "Colorear", en la ficha del plan de trabajo). Así, hemos podido incluir la dimensión "Emociones", para referirnos a la autoevaluación de la sexta función ejecutiva propuesta por Gioia et al. (2017), tan presente en el currículo de EI y muy relevante durante el juego libre: el control emocional (tabla 3).

Tabla 3.- Indicadores de autoevaluación. Elaboración propia.

Iniciativa	Propongo actividades para el plan ¿Cuántas? <i>No valen ocurrencias sin sentido ni hablar por hablar.</i>
Actividades	Realizo las actividades correctamente según lo acordado.
Emociones	¿Cómo me siento? ¿Manejo mis emociones? ¿Entiendo cómo se sienten los demás?
Materiales	Mantengo los materiales ordenados y cuido de ellos.
Ficha del plan	Cumplimiento de la ficha de seguimiento, marco las actividades realizadas y coloreo sus correspondientes viñetas.
Planificación	Me organizo durante la semana para hacer las actividades del plan. <i>Puedo descartar alguna actividad, si no me gusta.</i>

Para establecer los diferentes niveles de la dimensión emocional, nuestro alumnado tendrá que comprender y aprender a diferenciar entre:

- Sentir emociones propias
- Controlar o manejar las propias emociones
- Entender y respetar las emociones del resto

De este modo, los siguientes niveles de logro serán definidos por:

- "Así no puedo seguir": Necesito mucha ayuda para entender y manejar mis sentimientos y para comprender las emociones de los demás.
- "Tengo que mejorar": A veces puedo entender y manejar mis sentimientos y necesito un poco de ayuda para comprender las emociones de los demás.
- "Parece que voy bien": Puedo manejar mis sentimientos y resuelvo mis propios problemas la mayoría de las veces, comprendiendo las emociones de los demás.
- "Lo estoy haciendo genial": Entiendo y manejo mis propios sentimientos muy bien y entiendo cómo se sienten los demás.

A partir de esta propuesta, elaboramos otra que permite evaluar el juego libre a cielo abierto, atendiendo a las tres dimensiones que conforman el ecosistema pedagógico (apartado 1.3) y a aquellos comportamientos y actitudes que las hacen posibles (aspectos a valorar): a) cuido de mí (seguridad, higiene, ropa adecuada, autoestima, diversión, superación de desafíos y dificultades, aprender cosas nuevas, etc.), b) cuido de los demás (respeto, amistad, juego conjunto, compartir, ayudar, desafíos cooperativos, etc.) y c) cuido de mi entorno (respeto a plantas y animales, limpieza del lugar, reducir/reutilizar/reciclar, amor por la naturaleza, conocimientos, etc.). Además, destacamos tres actitudes fundamentales para lograrlo: hacerlo con respeto, con interés y con seguridad. Para ello, aprovechando que se han acostumbrado a emplear el instrumento de autoevaluación de los planes de trabajo, hemos diseñado el hexágono de la autoevaluación del juego libre (figura 9). Con este instrumento también se harán más conscientes de sus experiencias y aprendizajes durante este periodo de juego no pautado y nos servirá para escuchar y evaluar a un alumnado con más argumentos durante las asambleas dialógicas o sus conversaciones más informales.

Figura 9.- El hexágono de la autoevaluación del juego libre a cielo abierto. Elaboración propia.



En los bocadillos se escribe el desafío o reto de cada semana, que podría seguir vigente si no se ha logrado. Este instrumento se imprime en papel una vez lo hayamos preparado para que lo utilice individualmente nuestro alumnado. También lo puede cumplimentar el alumnado si sabe escribir o puede pegar en los bocadillos los iconos o el texto que previamente hemos imprimido (figura 10).

Figura 10.- Ejemplo de bocadillos para recortar.
Elaboración propia.



En los triángulos blancos de alrededor señalan con un tic ✓ si hacen las cosas cumpliendo cada uno de esos requisitos y con una X si no es así:

- △ hacer las cosas con respeto
- △ hacer las cosas con interés
- △ hacer las cosas con seguridad

Asimismo, colorean las estrellas del centro según su valoración del logro de los retos semanales:

- ★★ ★ Logro todos los retos, "lo estoy haciendo genial"
- ★★ ☆ Logro dos retos, "parece que voy bien"
- ★☆☆ Logro solo un reto, "tengo que mejorar"
- ☆☆☆ No logro ningún reto, "no puedo seguir así"

Volvemos a recordar que estas escalas no se emplearán como medida de calificación ni comparación, sino que es un medio para que nuestro alumnado sea más consciente de lo que aprende y de su conducta durante el juego libre.

7.5.4 Evaluación del currículum emergente durante el juego libre

Como hemos comentado anteriormente (apartado 1.4.2), proponemos el desarrollo del currículum de manera *emergente* durante las propuestas educativas de juego libre (Gonçalves-López et al., 2024). Partimos de las oportunidades experienciales y de aprendizaje que surgen durante estos momentos no dirigidos, en lugar de definirlos previamente, evitando encorsetar *a priori* el juego de nuestro alumnado. Esta estrategia nos permite mantener la coherencia de un modelo educativo basado en el acompañamiento durante el juego libre al mismo tiempo que se procuran identificar y registrar los aprendizajes que se producen y el grado de adquisición de las competencias que propone el currículum oficial. Viene a ser como la construcción de un puzle a partir de las piezas que construye el propio alumnado (figura 11).

Figura 11.- Construcción emergente de los elementos curriculares LOMLOE a partir del juego libre. Elaboración propia. Imágenes de Freepix y Getty Images.



La experiencia de esta propuesta invita a pensar que propuestas globales en lugares de aprendizaje variados y con estímulos diversos conducen a cubrir sobradamente el currículum de EI. Es decir, que no es imprescindible un programa rígido y agobiante de actividades cerradas en el aula, meticulosamente seleccionadas y diseñadas. Esta propuesta busca el replanteamiento de la planificación didáctica habitual, confiando en el poder a estas edades del juego libre fuera del aula.

Esta técnica de evaluación del programa educativo consiste en ir identificando los elementos curriculares mediante una lista de control, indicando cuándo, dónde, quién y cómo se han desarrollado, con las excepciones individuales que se considere necesario reseñar en el apartado de aclaraciones. El ejemplo que mostramos en el anexo IV muestra una lista de control centrada en los elementos del Real Decreto 95/2022, por lo que exigirá su adaptación a cada contexto autonómico.

Para ir completando este *puzzle* se irán identificando acciones observadas durante el juego libre que se correspondan con cada uno de los elementos del currículum: Objetivos generales y Competencias clave de la etapa; así como las Competencias específicas, Criterios de evaluación y Saberes básicos de cada área de experiencia. Los indicadores de cada variable son los siguientes:

Dónde: Se indica el lugar concreto o el tipo de lugar donde se observa dicho elemento curricular. Por ejemplo: "en el arenero", "en las escaleras de subida al parque", "en el aula", "en zonas con mucho tráfico", etc. Es el primer elemento a tener en cuenta, pues el medio que tenemos para proponer a nuestro alumnado los desafíos