

**Escuela de Formación Docente en Colombia - EFMMA: Un  
Análisis Crítico de la Experiencia Particular**

Sara Valentina Yunda Martínez

**Director: Camilo Bonilla**

Escuela de Ciencias Humanas – Universidad del Rosario

Artículo Especializado para optar por el título profesional en  
Estudios de Artes Liberales en Ciencias Sociales

# ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA - EFMMa: UN ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA EXPERIENCIA PARTICULAR

## ABSTRACT:

Este artículo presenta la forma en que la pasantía Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFMMa) es constructiva para generar una inmersión a la labor docente de manera asertiva, brindando un aprendizaje dirigido para que estudiantes de diferentes programas académicos conozcan y pongan en práctica la labor docente en el nivel escolar. Con base en la experiencia de la autora en la pasantía, se yuxtaponen tres ejes de análisis, constitutivos del aprendizaje del maestro en formación que son: el rol orientador que ejercen los Referentes de Progreso, la labor de los mentores para garantizar la formación y el aprendizaje desde el pensamiento reflexivo. Al ser un modelo de formación que incursiona en Colombia, se realiza un contraste entre la experiencia y postulados teóricos sobre el tema para identificar sus alcances, oportunidades y retos para aportar a la discusión sobre formas preexistentes de formación docente en Colombia.

## PALABRAS CLAVE:

EFMMa; Formación docente; Mentoría; Aprendizaje Reflexivo;

---

## INTRODUCCIÓN:

Las Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFMMa) son una propuesta de formación docente ejecutada en Colombia a partir del año 2017 como el resultado de una adaptación de las *Teaching Schools* de Inglaterra, puestas en práctica a partir del año 2012. Sin embargo, la ejecución del modelo en Colombia difiere notablemente de su ejemplo, debido a que ambos sistemas educativos cuentan con formas específicas de acreditar y emplear a sus docentes<sup>1</sup>. Mientras que en Colombia se presenta como una pasantía para la formación complementaria en la práctica docente para licenciados e interesados de la educación, en el modelo británico son un punto de partida para que quienes aspiran a ejercer la profesión cumplan con los requerimientos para ingresar directamente al mercado laboral, teniendo como logro la acreditación de un QTS (Qualified Teacher Status) que se obtiene en los mismos colegios.

Por otro lado, ambos modelos se asemejan en su metodología porque parten de estándares para la profesión docente, los cuales buscan el progreso mediante ejercicios de reflexión constante. También, tienen su base en la propuesta de la Experticia Cooperativa o *Cooperative Expertise*, que pretende aportar a la solución de las desigualdades entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, gracias a un método en el que todas las partes del sistema educativo trabajan en pro de un auto-mejoramiento constante. La cooperación entre las partes permitiría discutir, reflexionar y

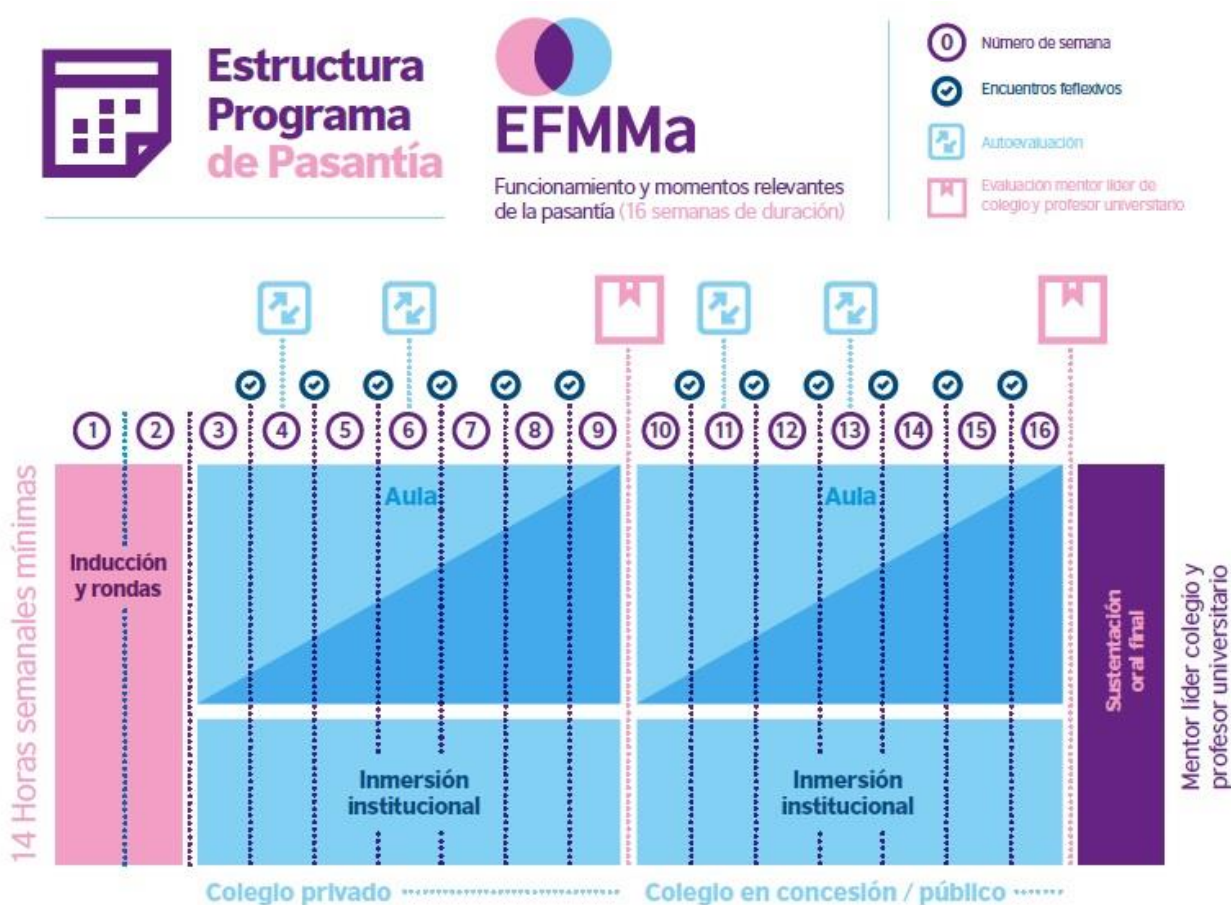
---

<sup>1</sup> Por medio del decreto 1278 del año 2002, en Colombia, pueden ejercer la profesión docente no únicamente los licenciados, sino también profesionales de diferentes áreas que demuestren un posgrado o alguna otra formación complementaria en educación. El ingreso a las instituciones educativas del sector Oficial cuenta con mayores requerimientos, tales como contar con una licenciatura y/o haber aprobado un posgrado en educación, mientras que los requerimientos para acceder a la educación privada son menores.

generar consensos en torno a formas de trabajo en el aula y a la resolución de conflictos (Hattie, 2015). Los agentes involucrados dentro de este sistema de auto mejoramiento son fundamentalmente los docentes, quiénes además de aprender en su formación sobre el cómo impartir una clase, aprenden a cooperar entre sí en miras a las necesidades y oportunidades que se ofrezcan para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Así, EFMMa se establece como un medio para aportar significativamente al aprendizaje de estudiantes licenciados y no licenciados en su formación como docentes a través de la

**Tabla 1: Estructura del programa de pasantía.**



Estructura de la práctica: British Council Colombia (Material suministrado por British Council).

realización de una práctica pedagógica que se realiza en colegios oficiales bajo el esquema de concesión, pertenecientes a la Alianza Educativa<sup>2</sup> en Bogotá, y colegios no oficiales de alto

<sup>2</sup> La Alianza Educativa es una organización sin ánimo de lucro que cuenta con 7 colegios operando en Bogotá. A esta forma administrativa de los colegios se le llama en concesión o en administración del servicio educativo. Sus resultados en términos del Índice Básico de Calidad son superiores en relación con otros colegios que no se encuentran bajo este

desempeño. La intensidad horaria de esta pasantía es de 2 jornadas académicas por semana – aproximadamente 9 horas cada día – y la asistencia a un encuentro reflexivo semanal de 3 horas.

De acuerdo con la estructura de la pasantía (Tabla 1) los practicantes de EFMMa, llamados Maestros en Formación (MF), asisten a una inducción y a rondas de observación en diferentes colegios para familiarizarse con la utilidad de los Referentes de Progreso. Posteriormente se asigna un colegio para incursionar en la labor docente y el espacio escolar, en compañía de un profesor de la institución llamado Maestro Acompañante (MA) que pertenece a la disciplina concreta de conocimiento del MF; los practicantes deben dar sus clases dentro del tiempo asignado para ello, así como acompañar todas las actividades que su MA realice.

En este punto, se presenta un Balance, que expone los avances en el aprendizaje sobre las experiencias enfrentadas, al líder mentor y a uno o más (MMU – Maestro Mentor Universitario) que apoyan la pasantía. Estos deben evaluar y retroalimentar el proceso. Luego de 7 semanas, se hace un cambio de institución alternando entre el sector oficial y no oficial. Al culminar este segundo momento de inmersión institucional, los estudiantes presentan otro Balance y realizan una sustentación final en donde exponen, mediante evidencias, las experiencias, aprendizajes y reflexiones a las que ha llegado al culminar su práctica. A lo largo de todo el proceso, los MF deben asistir a Encuentros Reflexivos semanales junto con un Líder Mentor (LM) externo a los colegios, que orienta la reflexión a partir de las experiencias concretas de cada uno y guía las formas de proceder en cada caso. A partir de esto, cada MF debe realizar 4 ejercicios de autovaloración o trayectoria de progreso (dos por institución), en donde debe dar cuenta de su progreso en cada aspecto que se evalúa de los referentes de progreso.

La anterior estructura de trabajo se aplica a las dos modalidades que tiene la pasantía: el *Track* Público, que desde sus inicios en 2017 y hasta el momento de realización de la práctica ha contado con aproximadamente 250 estudiantes de licenciaturas, y el *Track* Privado, que se dirige a estudiantes de universidades privadas que tienen intereses particulares sobre la docencia, pero que no necesariamente han estudiado una licenciatura, este último, ha contado con 6 estudiantes.

En este artículo se analiza la experiencia de la autora como partícipe del *Track* Privado, en el periodo comprendido entre enero y julio de 2018. Se propone realizar un análisis crítico de aquellos aspectos considerados fundamentales para la ejecución de una buena práctica docente a través de EFMMa. Los ejes de análisis que se presentan son:

1. Referentes de Progreso (Estándares de enseñanza) para el aprendizaje de la labor docente.
2. El rol de los mentores para garantizar mejoras constantes en la práctica de enseñanza.
3. El aprendizaje del MF en el pensamiento reflexivo.

Sobre el punto que concierne a los Referentes de Progreso se tiene en cuenta la importancia de su reconocimiento durante el proceso de formación, agrupando sus objetivos y explicando los

---

régimen (Secretaría de educación. & Alcaldía Mayor, 2018) Sus gestores son: Universidad de los Andes, Colegio San Carlos, Colegio Los Nogales y Colegio Gimnasio la Montaña.

motivos por los que algunos y no todos pueden profundizarse de forma integral en la pasantía. Sobre el segundo punto, referido a la mentoría que recibe el practicante, se evalúan las formas en que se ejecutan, sus aspectos positivos y las posibles formas de mejorarla. Por último, se evidencia la manera en que los espacios de reflexión entre los actores contribuyen al mejoramiento constante del trabajo de los docentes en la práctica, presentándose como un ejercicio auto-regulador que permite visibilizar formas de trabajo que puedan garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

## **REFERENTES CONCEPTUALES:**

EFMMA se remonta a las *Teaching School Alliances* ejecutadas en Inglaterra desde el año 2010, cuya necesidad surge del informe *The Importance of Teaching* (DfE, 2010) citado por Chapman (2013, p. 338). Allí se invita a los líderes en educación del país y a los mejores colegios a cooperar para generar un sistema de auto mejoramiento (EAS, 2016) con miras al fortalecimiento de los procesos educativos. El desarrollo de este modelo ha establecido la creación de *Teaching Schools*, colegios que después de pasar por un proceso de evaluación se convierten en ‘líderes’ en cooperación y apoyo a otros colegios (Chapman, 2013). Dowling (2016) afirma que estos colegios son elegidos por su liderazgo y gestión, y cuentan con una trayectoria detallada de trabajo con otros para elevar sus propios estándares<sup>3</sup> (p.29).

Actualmente este modelo cuenta con cerca de 600 colegios involucrados en Inglaterra. (STSA (Slough Teaching School Alliance), 2017). Los colegios deben cumplir con seis formatos de actividad (Husbands & Way, 2015) dentro de los cuales se encuentra: la formación de profesores iniciales conocida como *Initial Teaching Training* (ITT) que se asimila a la que se presenta en Estados Unidos, conocida como *Pre – Service Teaching*. En ambos países la formación de docentes tiene una duración 1 a 2 años, a diferencia de EFMMA, en donde se trabaja durante 5 meses aproximadamente.

En Colombia, el establecimiento de alianzas inter escolares para la formación docente en la pasantía es distinto al de su modelo británico por las formas de certificación que tienen ambos países. Mientras que en Inglaterra los colegios tienen la potestad de titular, en Colombia los docentes solo pueden ser certificados en su paso por las universidades o corporaciones universitarias para obtener licenciaturas. Por ende, el modelo en Colombia se desarrolla de la mano de Instituciones de Educación Superior (IES) para que la práctica pueda ser certificada de forma válida y que los estudiantes de licenciaturas se beneficien mayoritariamente de él.

### ***Estándares de enseñanza: Referentes de Progreso.***

Los Referentes de Progreso de EFMMA (Tabla 2) parten de los utilizados por el Ministerio de Educación del gobierno de Inglaterra para otorgar los títulos de enseñanza a sus maestros a través del QTE (Qualified Teaching Stauts). De manera conjunta, profesionales del sector educativo en Colombia han modificado ciertas partes de aquellos estándares, agregando varios ítems y modificando el orden de los estándares originales. De la mano de estos referentes se trabaja a lo largo de la práctica EFMMA para que tanto los mentores como el MF puedan dar cuenta del propio aprendizaje orientado a partir de ellos. Su uso se ha acrecentado especialmente por parte de

---

<sup>3</sup> Todas las citas textuales de los textos referenciados en inglés son traducidas por la autora.

países pertenecientes a la OCDE que se encuentran en la búsqueda del mejoramiento de su sistema educativo. (Centre of Study for Policies Practices in Education Chile (CEPPE), 2013).

**Tabla 2: Referentes de progreso**

REFERENTES DE PROGRESO EFMM	ASPECTOS A EVALUAR
<p><b>1.</b> Promover el progreso del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la retroalimentación constante.</p>	<p>a. Usa estrategias para identificar la comprensión de los estudiantes durante el desarrollo de la clase.                      b. Realiza explicaciones o actividades a partir del resultado del monitoreo para reafirmar o profundizar la comprensión.                      c. Emplea estrategias e instrumentos de evaluación formativa y sumativa para establecer el nivel de desempeño de los estudiantes.                      d. Utiliza el resultado de la evaluación para mejorar sus planeaciones de clase.                      e. Ofrece orientaciones específicas y oportunas en el proceso de retroalimentación.</p>
<p><b>2.</b> Demostrar dominio de la disciplina y su didáctica</p>	<p>a. Presenta los contenidos de su área con claridad y utiliza diferentes ejemplos para ilustrarlos.                      b. Implementa estrategias para que los estudiantes expliquen lo que han hecho y lo que han aprendido.                      c. Relaciona los contenidos de su área con otras áreas del conocimiento.                      d. Utiliza el lenguaje propio del área.</p>
<p><b>3.</b> Planear clases estructuradas y pertinentes</p>	<p>a. Define claramente el propósito de aprendizaje de la clase.                      b. Presenta una organización didáctica coherente y pertinente para los aprendizajes propuestos para el grado.                      c. Propone estrategias e instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes al grado teniendo en cuenta los estudiantes con diferente ritmo de aprendizaje.                      d. Plantea recursos acordes con el propósito de aprendizaje.                      e. Organiza los tiempos de acuerdo con los tipos de actividades.                      f. Anticipa los errores de comprensión o las dificultades que podrían presentar los estudiantes.</p>
<p><b>4.</b> Adaptar su práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de todos sus estudiantes</p>	<p>a. Caracteriza la población de la clase para potenciar su trabajo y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.                      b. Anima al estudiante a relacionar los aprendizajes con sus intereses.                      c. Utiliza las dificultades presentadas en el aula para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.                      d. Utiliza ejemplos y problemáticas asociadas a la edad de sus estudiantes.</p>
<p><b>5.</b> Establecer expectativas que inspiren y desafíen a sus estudiantes</p>	<p>a. Hace referencia a deportistas, autores, artistas, científicos, entre otros, para motivar a los estudiantes.                      b. Reta intelectualmente a los estudiantes con las actividades que propone.                      c. Habla a los estudiantes positivamente y los invita a empoderarse de sus propias cualidades.                      d. Extiende las expectativas del área a la institución, a las familias y a los proyectos de vida de los estudiantes.</p>
<p><b>6.</b> Utilizar herramientas y estrategias pedagógicas que enganchen a sus estudiantes.</p>	<p>a. Establece diferentes formas de trabajo en el ambiente de aprendizaje (trabajo individual, grupal y en plenaria).                      b. Realiza actividades que desarrollan habilidades de pensamiento.                      c. Incluye actividades que apuntan a la recuperación de saberes previos de los estudiantes.                      d. Utiliza el error como recurso para el aprendizaje de los estudiantes.                      e. Propone actividades y estrategias que permiten al estudiante relacionar conocimientos escolares con la vida cotidiana.                      f. Valora en voz alta otras formas que los estudiantes utilizan para resolver los ejercicios y actividades propuestas.</p>
<p><b>7.</b> Propiciar ambientes participativos, colaborativos y críticos</p>	<p>a. Escucha a sus estudiantes y tiene en cuenta sus aportes.                      b. Utiliza diversas estrategias de trabajo en grupo que promueven el aprendizaje (aprendizaje cooperativo/colaborativo).                      c. Emplea estrategias de preguntas y discusión para involucrar a todos los estudiantes en la construcción de conocimiento.                      d. Propone diversas formas de participación según la actividad propuesta.</p>
<p><b>8.</b> Manejar el comportamiento y la convivencia en el ambiente de aprendizaje.</p>	<p>a. Plantea/reitera los acuerdos de comportamiento para la convivencia construidos con los estudiantes.                      b. Actúa en coherencia con los acuerdos construidos.                      c. Resuelve oportunamente situaciones que afectan la convivencia.                      d. Promueve en sus estudiantes interacciones respetuosas entre sí.</p>
<p><b>9.</b> Manejar y gestionar la clase y el ambiente de aprendizaje</p>	<p>a. Usa adecuadamente el entorno físico y los recursos disponibles en función del aprendizaje.                      b. Aprovecha eficientemente el tiempo de enseñanza.                      c. Comunica las instrucciones de manera clara, precisa y escalonada.                      d. Gestiona lugares, desplazamientos y herramientas para el desarrollo de sus clases.                      e. Maneja el tono y volumen de la voz según las necesidades del ambiente de aprendizaje.</p>
<p><b>10.</b> Cumplir con sus responsabilidades profesionales y contribuir positivamente a la vida institucional</p>	<p>a. Conoce el PEI de su institución educativa y lo pone en práctica en su quehacer profesional.                      b. Busca y crea iniciativas que fortalecen una relación conjunta con todos los actores de la comunidad educativa.                      c. Genera una comunicación asertiva y empática para contribuir a un buen ambiente institucional.                      d. Participa en comunidades de aprendizaje.                      e. Establece relaciones dialógicas con los padres y madres de familia en reuniones generales y en espacios de atención individual.                      f. Da orientaciones específicas y oportunas a los padres y madres de familia para el acompañamiento al aprendizaje que hacen a sus hijos.                      g. Participa en proyectos de carácter institucional.</p>

La labor docente se nutre del uso de los estándares al “establecer un marco básico en el cual todos los profesores deben operar desde el punto de cualificación inicial (...) Mientras su carrera progresa, se espera que los profesores extiendan la profundidad y la amplitud del conocimiento, habilidades y comprensiones que se demuestran por el conocimiento de los estándares, siendo juzgados por su adecuación al rol que están cumpliendo y al contexto en el que están trabajando” (Department for Education, 2011, p. 7).

Partiendo de este objetivo sobre el uso de los estándares, el manejo de los referentes en EFMMa tiene una finalidad similar. Sin embargo, algunos aspectos a evaluar de estos referentes no se desarrollan en esta experiencia particular, debido al corto tiempo de interacción con los grupos de estudiantes o por que el MA puede considerar que es propio de su labor. Por ejemplo, algunas estrategias o instrumentos de evaluación formativa del MF se miden en el largo plazo y el practicante no puede retroalimentar o autoevaluar su aplicación debido al tiempo de la pasantía, así como el manejo del comportamiento, convivencia y ambiente de clase, labores que se correspondieron principalmente los MA.

Sin embargo, los referentes cumplen con la función de aportar un marco de referencia al proceso de autoevaluación que define la trayectoria de progreso y al de retroalimentación semanal con los compañeros pares. Esto permite mejorar la planeación de las clases de acuerdo con las sugerencias sobre la estructura y pertinencia de los temas abordados en las lecciones. Por tanto, no únicamente los referentes, sino los encuentros reflexivos y la experiencia misma, permiten que se establezca un puente entre las bases teóricas y el camino hacia la profesionalización en la inmersión escolar. En la discusión sobre este tema, se aporta a la diferenciación entre los referentes y se profundiza de manera más clara sobre sus aspectos a evaluar.

### ***La importancia de la mentoría.***

El recorrido teórico que realizan Wang & Odell (2002), agrupa gran parte de las discusiones sobre la labor de acompañamiento a los maestros principiantes en sus inicios en las aulas. El autor enmarca cuatro aspectos fundamentales con los que debe contar un buen mentor: a) tener un compromiso con el tipo de enseñanza que se espera que implementen los novatos y saber trabajar con ellos como sujetos de cambio; b) desarrollar una comprensión profunda sobre los tópicos de las materias y ser capaces de conectar ese conocimiento con diversas poblaciones estudiantiles; c) llevar a los novatos a comprender la relación entre los principios y la práctica, siendo esta la fuente de técnicas de enseñanza efectivas y habilidades d) indagar sistemáticamente y reflexionar de forma crítica sobre la práctica de los novatos y comprometerlos a ellos mismos con la enseñanza a través de un ejercicio similar (p. 489 – 490).

Bajo la misma línea se encuentra Cherian (2014), quién basándose en experiencias de aprendices en un *Pre – Service Teaching*, afirma que los mentores deben permitir que los estudiantes puedan expresar sus opiniones, experimentar con diferentes formas de enseñanza y compartir sus ansiedades sin pensar en una mala evaluación. Esta postura es relevante porque permite dar cuenta de los beneficios de una actitud de enseñanza no impositiva. Es este uno de los puntos a destacar sobre el trabajo de mentoría en EFMMa porque más que evaluarse si el practicante cumple o no con los puntos de los referentes, se evalúa su progreso de acuerdo con las circunstancias que enfrenta en ambas instituciones, contando con la generación de espacios de



participación para poder expresar los logros y dificultades que encuentra en su proceso, factor que en este caso, permite potenciar notablemente el desempeño en las aulas. Es por esto que la labor de acompañamiento y mentoría realizado por parte de los MA, LM y los profesores universitarios (MMU – Maestro Mentor Universitario) es crucial para el proceso auto evaluativo que realiza el MF y para que pueda contribuir a su propio desarrollo formativo.

El número de mentores puede variar en la experiencia de acuerdo con las disposiciones de cada colegio y el tiempo de los profesores. En este caso particular, se contó con cinco mentores. Los tres primeros pertenecientes al colegio No Oficial, uno para el colegio Oficial y el último, externo a los colegios, llamado Líder Mentor (LM). Los mentores comparten formas de aportar al proceso formativo a través de métodos como el ejemplo propio, ejercicios de preguntas sobre los objetivos y la metodología de trabajo que el MF quiere desarrollar, el uso de un lenguaje positivo sobre los aspectos positivos de su aprendiz, la retroalimentación sobre las clases observadas, entre otras actitudes constructivas (Britzman, 2003). Por otro lado, el LM refuerza el trabajo de aprendizaje a través de conocimientos teóricos<sup>4</sup>, la escucha activa de las experiencias, el examen sobre la aparición de problemas que el MF identifica y brinda una suerte de acompañamiento emocional (Wang & Odell, 2002, p. 492)

### ***Práctica auto-regulada y procesos de reflexión.***

El pensamiento reflexivo durante la práctica EFMMa es considerado fundamental para el proceso formativo de los practicantes porque permite que el MF pueda monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Por medio de las auto evaluaciones orales y escritas realizadas, “se incentiva que el estudiante (MF) se vea a sí mismo y a otras fuentes para determinar cuáles son los criterios que debe usar para presentar juicios sobre su propio trabajo, en lugar de depender solamente de sus profesores u otras autoridades (Majzub, 2013, p. 196).

El proceso auto-evaluativo se convierte así, en el eje transversal de los espacios de reflexión que posteriormente se ven reflejados en prácticas auto-reguladas. Szúcs (2018), presenta una gráfica (Tabla 3) y una síntesis del modelo triádico de la auto-regulación de los aportes de Zimmerman & Moylan (2009, p.11). Esto se toma como punto de partida para el análisis de los procesos reflexivos en este caso particular, aunque bien puede ser utilizado en otros contextos. Cada una de las fases presentadas es analizada con base en las clases impartidas, la discusión que sobre ellas se genera y la reflexión que de ellas surge.

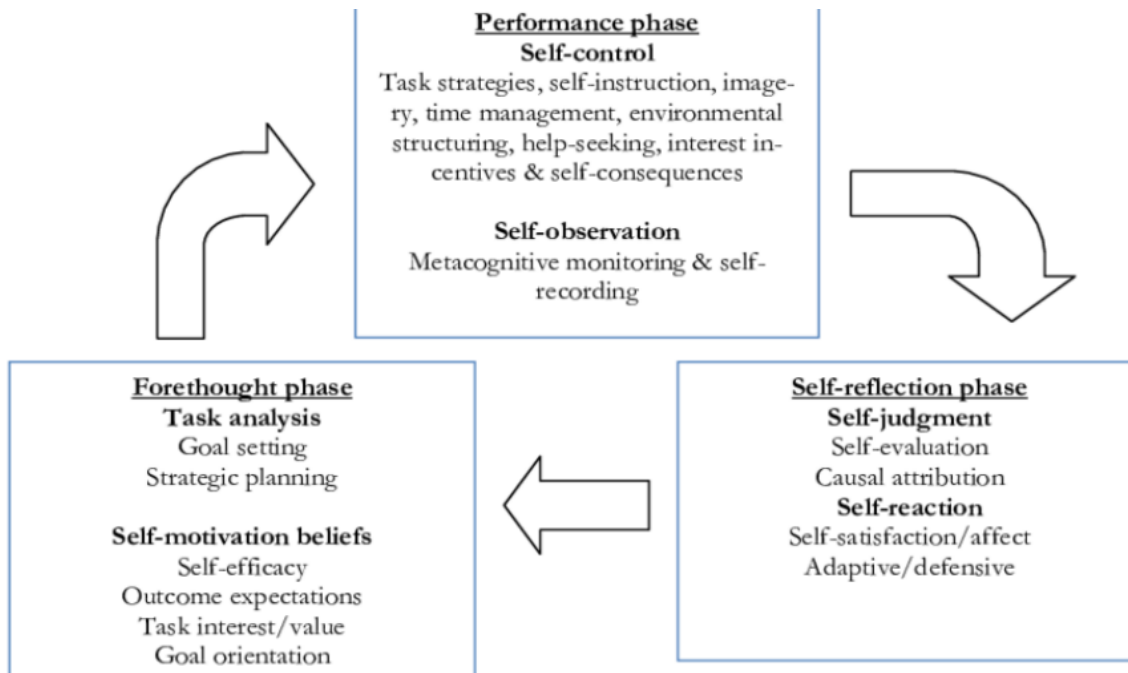
La fase de premeditación se refiere a la etapa previa a la ejecución de las lecciones. Durante la pasantía, esta parte se enfoca principalmente en la planeación, en un análisis sobre la observación previa de los estudiantes (cómo son, qué les agrada, cómo estudian) y la aplicación de creencias personales sobre la labor docente. Por ejemplo, despertar intereses por los temas, lograr espacios de discusión y preguntas constructivas, entablar relaciones de confianza en las que el estudiante pueda sentirse seguro de expresar sus dudas o permitir reflexionar en torno a problemas de

---

<sup>4</sup> Teorías del desarrollo de Jean Piaget y Laurence Kolberg. Taxonomía de Bloom. Funciones ejecutivas desde teorías neuro-científicas. Ciclo de vida de Erick Erickson. Inteligencias múltiples de Howard Gardner. Cuestionario sobre disrupción en el aula, Juan Carlos Torrego e Isabel Fernández, entre otros.

**Tabla 3: Fases y procesos de auto-regulación.**

actualidad. Estos puntos difícilmente pueden removerse de esta fase premeditada, pues se toman de principios que responden a creencias y motivaciones con las que el MF cuente.



Gráfica de Szűcs (2018) del modelo trídico de la auto-regulación de Zimmerman & Moylan (2009, p.11).

En la fase performativa se ponen en acción las estrategias premeditadas sobre la labor a ejecutar, en este caso, dictar las clases asignadas, cumpliendo con los objetivos y la planeación enunciada en la fase anterior. En el proceso, el MF realiza un monitoreo a sí mismo, intenta adaptarse a los cambios que presenta en el aula, busca interesarse, entre otros procesos que suceden simultáneamente a la clase. Algunas de las evidencias sobre esta etapa concreta de la práctica serán expuestas más adelante, por su correlación directa con los referentes de progreso. Por ahora, cabe resaltar que no en todos los casos se corresponden los objetivos y motivaciones con las que se cuenta en la primera fase con el momento de lo performativo. Si bien en esta falta de correspondencia pueden destacarse aspectos no formativos (como por ejemplo, no ajustar los tiempos de la clase a las actividades descritas), también puede analizarse el por qué y encontrar nuevas estrategias para superar las dificultades.

Por último, se presenta la etapa de auto-reflexión, en donde el MF traza conclusiones sobre las experiencias que ya ha tenido hasta este punto. Estas conclusiones se presentan en general, en ejercicios de auto-evaluación en los que, según Szűcs (2018, p.11), la persona puede ejecutar un proceso defensivo o adaptativo frente a las experiencias. En el siguiente apartado se sintetiza el desarrollo de este proceso:

“La auto-evaluación contiene tres procesos que los estudiantes que se auto-regulan usan para observar e interpretar su comportamiento. Primero, los estudiantes producen observaciones, enfocándose deliberadamente en aspectos específicos de su desempeño relacionados con sus estándares subjetivos de éxito (en este caso, referentes de progreso). Segundo, realizan auto juicios en los que determinan qué tanto sus objetivos específicos fueron cumplidos. Tercero, se encuentran reacciones propias, interpretaciones sobre el grado de su logro que expresa que tan satisfechos están los estudiantes con el resultado de sus acciones (resultado en trayectoria de progreso). (Majzub, 2013, p. 197)

## **METODOLOGÍA:**

La recopilación de datos e información se recogió a largo de la práctica como participante del *Track Privado* en EFMMa. El aprendizaje constructivo en la pasantía está guiado por las metodologías de evaluación, que son: retroalimentación por parte de los tutores y el líder mentor, retroalimentación guiada en los encuentros reflexivos con compañeros pares y la Trayectoria de Progreso (TP) dentro del nivel auto evaluativo. Así mismo, se utilizan evidencias empíricas, documentos brindados por el British Council, apuntes sobre observaciones, discusiones en los espacios de reflexión y grabaciones de clase.

La primera retroalimentación por parte de los MA es semanal, aunque no en todos los casos fue de esta forma, ya que el primer colegio no oficial optó por entregarla al finalizar la inmersión institucional. En colegio oficial, se recibieron 3 de 7 retroalimentaciones. El documento debe hacer énfasis en los siguientes puntos: *¿Qué salió bien?; Aún mejor si; Indispensable; Debería; Podría.* Estos puntos se refieren al desempeño del MF en la práctica, y profundizan en el desempeño con relación a los referentes. Por su parte, el LM también acompaña una clase por institución para realizar su retroalimentación.

En los encuentros reflexivos se tratan las experiencias de la semana en relación con grupos de referentes asignados por el LM junto con otros 3 compañeros que realizan la práctica. Dos metodologías fueron utilizadas para ejercer las charlas en estos encuentros: La primera denominada *3 x 3 x 3*, referida al tiempo en minutos con los que se cuenta para responder a un cuestionamiento concreto sobre la experiencia de cada uno, seguido de las preguntas de los compañeros, las cuáles se responden en los 3 minutos restantes. La segunda metodología es la de asignar un color a cada integrante del grupo para profundizar en los temas a discutir sobre los hechos, emociones, dudas y oportunidades que cada uno identifica.

Por último, se encuentra la autoevaluación que el MF realiza en 4 momentos – dos por institución. Este documento debe hacer énfasis en todas las actividades realizadas hasta el momento en cuestión y definir la manera en que se cumplen o no los referentes de progreso. Así mismo, el MF debe asignar un color dependiendo de su desempeño: El color verde indica que se logra evidenciar una apropiación de todos los aspectos a evaluar y que de manera recurrente y sistemática se involucran en la práctica docente. El color amarillo, indica que se evidencia una apropiación de los aspectos a evaluar, pero que aún no se logra aplicarlos de manera sistemática y recurrente. Este color también debe usarse en el caso que se alcance la mayoría, pero no la totalidad de los aspectos

a evaluar. Rojo, indica que aún no se evidencia la apropiación de todos o la mayoría de los aspectos a evaluar y que por lo tanto no logra aplicarlos a su práctica docente. (*Registro de auto-evaluación* aportado por British Council). A continuación, se presentan los resultados por colores de la TP de la autora en relación a sus cuatro momentos valorativos:

**Tabla 4. Resultados de Trayectoria de Progreso (TP) por colores.**

Nº	Referente de progreso	M1	M2	M3	M4
1	Promover el progreso del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la retroalimentación constante.	Red	Amarillo	Amarillo	Amarillo
2	Demostrar dominio de la disciplina y su didáctica.	Red	Amarillo	Red	Verde
3	Planear clases estructuradas y pertinentes.	Amarillo	Amarillo	Red	Verde
4	Adaptar su práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de todos sus estudiantes.	Red	Amarillo	Red	Amarillo
5	Establecer expectativas que inspiren y desafíen a sus estudiantes.	Red	Amarillo	Red	Amarillo
6	Utilizar herramientas y estrategias pedagógicas que enganchen a sus estudiantes.	Red	Verde	Red	Verde
7	Propiciar ambientes participativos, colaborativos y críticos.	Red	Verde	Red	Verde
8	Manejar el comportamiento y la convivencia en el ambiente de aprendizaje.	Red	Verde	Red	Red
9	Manejar y gestionar la clase y el ambiente de aprendizaje.	Red	Verde	Red	Amarillo
10	Cumplir con sus responsabilidades profesionales y contribuir positivamente a la vida institucional.	Red	Red	Red	Red

Los colores y resultados de la tabla anterior responden a los niveles de alcance de los referentes en el momento de realizar la autoevaluación. Por ejemplo, el en el momento valorativo 1 (M1) se encuentra asignado el color rojo a la mayoría de los referentes porque este se realiza de manera temprana, antes de poder dar alguna clase; lo mismo sucede con el momento valorativo 3 (M3). En el primer caso sólo se habían realizado planeaciones y en el segundo, se habían realizado orientaciones y retroalimentaciones. Los momentos valorativos 2 y 4 (M2-M4) son cercanos al final de la inmersión institucional en ambas instituciones por tanto son resultados constitutivos de la auto-evaluación y se desarrolla con base en un mayor número de actividades realizadas. Este ejemplo aplica para la mayoría de momentos valorativos evaluados con rojo.

La siguiente tabla dispone de las actividades realizadas en cada institución desde las cuales se parte para realizar el proceso auto evaluativo. En ella se da cuenta del carácter de la institución, de los grados, número de mentores asignados y actividades realizadas.

**Tabla 5. Actividades realizadas en cada institución**

<b>Tipo de colegio</b>	<b>MA</b>	<b>Grado</b>	<b>Actividades realizadas por la MF.</b>
No Oficial	1	Cuarto (Dos cursos)	Preparación de clases sobre las culturas indígenas maya y azteca. Realización de ejercicio de exploración. Realización de ejercicio de aclaración. Corrección de ejercicio de aplicación.
No Oficial	2	Sexto	Preparación de clase sobre Aristóteles su influencia en el pensamiento occidental. Realización de ejercicio de exploración.
No Oficial	3	Once	Preparación de clase sobre el tema de educación de indígenas desde una mirada crítica. Realización de ejercicio de exploración – aclaración y actividad.
Oficial en concesión	4	Noveno	Evaluación de actividades sobre el tema de la Segunda Guerra Mundial. Asistencia a modelo ONU.
Oficial en concesión	4	Décimo	Evaluación de actividades sobre el tema del Multiculturalismo. Preparación de clase sobre el Sistema Mundo. Realización de clase. Asistencia a modelo ONU.
Oficial en concesión	4	Once	Evaluación de actividades sobre el multiculturalismo. Asistencia a modelo ONU.

Los temas sobre los cuales se dictaron las clases corresponden a lo estipulado en los currículos y planeaciones de cada institución. Los números asignados a la columna de mentoría representan a los mentores que acompañaron la práctica, enumerados de uno a cuatro; la mentora número 5 no se incluye en el cuadro pues su acompañamiento no fue directo en las aulas, salvo en dos ocasiones. Las actividades de exploración, aclaración y aplicación realizadas en el colegio no oficial se dan bajo las directrices de la metodología del colegio enmarcada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) llamada *Teaching For Understanding*<sup>5</sup>. En el colegio oficial, se pretendía adaptar este tipo de metodología, sin embargo, por estar en una etapa de familiarización por lo que no fue implementada.

---

<sup>5</sup> Metodología propuesta por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Consiste en desarrollar procesos de aprendizaje en los que los estudiantes superan la adquisición de información mecánica y son capaces de aplicarla y entender contenidos en diferentes contextos. Véase en: <http://www.pz.harvard.edu/projects/teaching-for-understanding>

## **DISCUSIÓN:**

Para dar cuenta de los resultados del proceso en el nivel auto-evaluativo, se hace necesario analizar los referentes de progreso. Para esto, se realiza una agrupación de los referentes que se permite debido a que sus aspectos a evaluar son similares y tienen objetivos compartidos. En cada punto se enunciará el proceso mediante el cual se alcanzan o no a desarrollar estos aspectos para luego dar cuenta de los aspectos relevantes que aportan los procesos de mentoría y de auto-regulación (reflexión).

### **1. Evidencia de procesos de aprendizaje: Monitoreo, evaluación y retroalimentación. (Referente 1)**

Como puede evidenciarse en la tabla auto evaluativa (Tabla 4), el referente 1 se evalúa en todas sus etapas con el color amarillo, refiriéndose a que se logran alcanzar algunos de sus aspectos a evaluar. En concreto, no se alcanzaron suficientemente los puntos *c* y *d*, que son: el empleo de estrategias de evaluación formativa y sumativa<sup>6</sup> para establecer el nivel de desempeño de los estudiantes y a la utilización del resultado de evaluaciones para mejorar las planeaciones de clase respectivamente. La dificultad del aspecto sumativo a evaluar se encuentra en que el proceso de aprendizaje no culmina del todo. Es decir, puede realizarse un monitoreo a partir de ejercicios de exploración y realizar ejercicios de aclaración, pero la tarea de evaluar no compete directamente al MF, por lo tanto, no son evidentes los resultados de la evaluación sumativa, ni se puede utilizar directamente el recurso evaluativo para planear clases posteriores. Tampoco el MA retroalimenta al MF sobre los resultados de las evaluaciones.

Las formas de evaluación con las que cuentan ambas instituciones son diferentes. En el sector no oficial se reconoce una forma de evaluación que pone lo cualitativo en un primer plano. Por ejemplo, la clase realizada en grado once y el ejercicio asignado pudo ser retroalimentado a todos los estudiantes (sin asignar nota cuantitativa). En el sector oficial prima el valor de la calificación cuantitativa y allí fueron asignadas tareas de evaluación (no justamente sobre las clases impartidas por la MF). Sin embargo, el trabajo realizado previamente permite que la MF dedique su espacio a brindar a los estudiantes retroalimentaciones cualitativas sobre su desempeño. En lo que respecta a los puntos *a*, *b* y *e* de los aspectos a evaluar sí se pudo trabajar de manera directa porque estos se desarrollan en la clase. La retroalimentación brindada por el colegio no oficial aconseja hacer de las estrategias de comprensión un proceso menos informal y empezar a emplear herramientas concretas para dar cuenta de ellas oportunamente.

### **2. Conocimiento del tema y planeación de clases. (Referentes 2 y 3).**

Los referentes 2 y 3 referidos al dominio de la disciplina y a la planeación de clase se logran de manera satisfactoria de acuerdo con la TP al final de práctica. Ambos se refieren a la capacidad

---

<sup>6</sup> La evaluación formativa “es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas”; y la sumativa “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rosales, 2014, p. 4).

de poner a prueba una relación entre la capacidad de tener ciertos conocimientos y saber enseñarlos a estudiantes de diferentes edades y contextos (Britzman, 2003) (Feiman-Nemser, 2001). Los aspectos coloreados en rojo se asignan porque en esos momentos no se habían realizado planeaciones de clase, por tanto el conocimiento de los temas tampoco puede evaluarse. El color amarillo de ambos referentes se asigna por dos excepciones, referidas a los puntos 2a y 2c (presentar los contenidos del área con claridad utilizando recursos y relacionarles con otras áreas del conocimiento). Sobre el primero, se presentaron dificultades al impartir la clase (colegio no oficial – grado 6to) debido a que se abordó un tema amplio con distintas relaciones con otras disciplinas; en este caso, la planeación estructurada de la clase no fue suficiente para manejar la discusión.

La excepción del referente 3 se da sobre el punto c (plantear instrumentos de evaluación teniendo en cuenta a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje) en la clase mencionada anteriormente; aunque la actividad asignada no fue justamente un ejercicio evaluativo, hizo falta un conocimiento previo sobre los ritmos de aprendizaje de los estudiantes en esta edad y (al plantear un ejercicio en el que se ‘definen’ a sí mismos) haber brindado mayores instrumentos o ejemplos para ilustrar la actividad y hacerla más enriquecedora. Así también, en algunas oportunidades se pasó por alto recordarle a los estudiantes el objetivo de la clase (punto a), esto es importante pues debe ser compartido con los estudiantes y para asegurarse que lo han comprendido y en ocasiones no se realizó por falta de adecuación a este tipo de dinámica.

Por último, el color verde correspondiente a la segunda institución, se asigna por considerar que se cumplió con lo estipulado de los aspectos a evaluar. La ejecución y planeación de la clase impartida en el colegio no oficial corresponde con los acuerdos esperados en un intento por enseñar, mediante el ejemplo de clase, lo positivo que puede resultar el cambio de las dinámicas establecidas. Esta necesidad surge al notar una actitud de desánimo o desinterés por parte de los estudiantes. Por ello, se buscó planear una clase que diera un manejo interpretativo a los textos y permitiera interpelar dinámicas sociales (superando un modelo de enseñanza impositivo). Esto, con el fin de aprender a aplicar estos saberes en la vida práctica y permitir el desarrollo de posturas sustentadas y construidas a partir del pensamiento crítico. Así mismo, en relación con los aspectos a evaluar, considero que se lograron de forma satisfactoria.

### **3. Conocimiento del contexto e incentivos. (Referentes 4 y 5)**

Los referentes 4 y 5, en este caso se consideran más fáciles de lograr en relación con otros, porque dependen de una buena disposición al enseñar y de mantener un interés genuino por el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, incentivos como animarlos para relacionar los temas con su vida cotidiana o intereses (4b, 5c), utilizar dificultades para apoyar durante el proceso y la utilización de ejemplos (4c y d) resultan de gran ayuda y pueden aplicarse de forma directa en los momentos en que se imparten las clases.

Para adaptar la práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de los estudiantes y establecer expectativas que les inspiren y desafíen, debe contarse con un mayor tiempo en las instituciones y con un mayor reconocimiento de sus actitudes, gustos y formas de aprendizaje. Por eso se registró al final de cada inmersión institucional a ambos referentes con el color amarillo, porque su aplicación no se da de manera sistemática y recurrente, en específico en referencia a: 4a,

la profundización en la caracterización de los estudiantes que no se da de manera completa; 5a, las referencias a autores y artistas no se presentan o no se utilizan siempre como herramienta para las clases; 5b, los ejercicios de clase, más que representar retos intelectuales se realizan con base en dinámicas que los estudiantes (y la MF) ya conocen y pueden realizar con facilidad; 5d, para extender temas de vida a la institución o familiar se requiere, de nuevo, una mayor inmersión institucional, que la misma estructura de la pasantía no permite.

#### **4. Herramientas pedagógicas. (Referentes 6 y 7)**

Las herramientas pedagógicas utilizadas en las clases impartidas se utilizan de manera adecuada en ambas instituciones. Se destaca de estos referentes el énfasis en diferentes formas de trabajo en el aula. Por ejemplo: en la institución oficial se logró un mayor reconocimiento de las formas de trabajo cooperativo (6a, 7b), que se mantiene de manera permanente en las aulas. De esto se encontraron beneficios a la hora de realizar un ejercicio de lectura grupal que debía ser analizado con las temáticas de la clase vistas previamente con la MA. Esto permite que los estudiantes se ayuden entre sí y aporten a la discusión sobre el tema. También, se destaca la recuperación de saberes previos y la utilización del error como recurso, actitudes que se aprendieron a trabajar y encontraron su lugar en todas las clases. En general, considero que el alcance de estos dos referentes tiene un nivel menor de dificultad debido a que se planearon con anticipación y que los ejercicios reflexivos permitieron mejorar el uso de estas herramientas.

#### **5. Convivencia y ambientes de aprendizaje. (Referentes 8 y 9)**

Estos referentes se refieren principalmente al manejo de la convivencia en el aula. En la institución no oficial (evaluados con color verde) estos procesos inician por ser regulados por la MA acompañante de las primeras clases impartidas en grado 4to. Sin embargo, se sigue la recomendación de la LM de permitir que la MF maneje estos momentos sin interrupciones, por lo que, en el resto de clases, este se maneja de manera satisfactoria. No se observan problemas disciplinares o disrupción en el aula de mayor impacto. En relación con el manejo del tiempo, gestión de recursos, y tono de la voz (9 a,b,c,d,e) estos se hicieron correctamente. Los MA de esta institución recomendaron emplear mejor el uso del tiempo para acelerar o enfatizar en momentos de la clase que así lo ameriten.

En el segundo momento, se observa que la MA toma un papel preponderante en el manejo de la disciplina de los estudiantes antes de iniciar la clase, en general, porque –como ya se ha enunciado– la maestra muestra una actitud acusativa y defensiva hacia sus estudiantes, lo que hace que se mantengan ‘bajo control’. Esta apreciación se repite constantemente en las clases que se presenciaron. Por esto, la autoevaluación de estos puntos se califica con el color rojo. Es importante resaltar este punto porque estas actitudes pueden ser reproducidas por otros MF al tomarle como ejemplo.

Así, el correcto uso y análisis de los referentes y aspectos a evaluar junto con su respectivo estudio en los encuentros reflexivos permite que se busquen otras estrategias para el control disciplinar. Los siguientes referentes pueden ser utilizados para evitar la disrupción en el aula así: 3c. Proponer estrategias e instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes al grado teniendo en cuenta a estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje) para que estos se mantengan concentrados en los momentos de clase; 5c. Hablar a los estudiantes positivamente e invitarlos a



empoderarse de sus cualidades) para evitar actitudes acusativas frente a los estudiantes y sus vidas personales; 6f. Valorar en voz alta otras formas que los estudiantes utilizan para resolver ejercicios y actividades propuestas, para motivarles a aprender e interesarse; 8b. Actuar en coherencia con los acuerdos construidos, para ser un ejemplo positivo para ellos; 9c. Comunicar instrucciones de manera clara precisa y escalonada, para asegurarse que el estudiante entienda lo que tiene que hacer y esté concentrado.

## **6. Participación profesional en la institucionalidad. (Referente 10)**

Este referente intentó cumplirse en la medida de lo posible en ambas instituciones, al reconocer y poner en práctica el PEI de las mismas y en cuanto a el establecimiento de una comunicación asertiva y empática (puntos a y c). Sin embargo, se califican en todos los momentos de color rojo ya que en lo posible, no fue posible acceder a otros espacios institucionales porque el nivel de agencia del MF no trasciende al punto de entablar diálogos con padres de familia, participar en comunidades de aprendizaje o participar en proyectos de carácter institucional.

### **Aportes significativos desde la mentoría.**

De acuerdo con el análisis previo, puede notarse que los medios para lograr alcanzar los referentes de progreso de forma satisfactoria, dependen, por un lado, del acompañamiento que se brinde sobre ellos, y por otro, de los resultados del proceso reflexivo, que bien puede generar un rechazo o una adaptación por parte del MF, generando una auto-regulación posterior. No necesariamente todos deben lograrse en el momento de la práctica por su misma estructura, pero pensar y trabajar sobre estos ejercicios a futuro permite fortalecer notablemente el camino hacia la profesionalización de la labor docente. Por ello, los ejercicios de charla estructurada a través de los encuentros reflexivos y los aportes que este espacio permite, son constructivos para recibir y dar a otros compañeros explicaciones y retroalimentaciones logrando que el MF sea consciente de estos procesos, reconozca su valor y pueda implementarlos.

En el colegio asignado del sector oficial se encuentran tres tipos de mentores de diferentes grados para contar con una familiarización de las formas de trabajo con diferentes edades (ocho años en adelante) y temáticas. El primer MA genera fácilmente un espacio de confianza y apoyo con su MF, permitiendo que realice las planeaciones de clase a su manera y defendiendo que ‘a enseñar se aprende enseñando’. Bajo este parámetro, se cumple que “el maestro debe contar con una visión de un futuro deseado de su aula de clase o colegio y debe perseguir esa visión para trasladar su visión (...) a la realidad práctica” (Shulman, 2004, p. 394).

Al otorgar esta libertad de trabajar acorde a objetivos se hace necesario contar con herramientas o conocimientos teóricos previos en pedagogía, sobre todo para la planeación de clase. Este punto se hace evidente al trabajar con el segundo mentor en un grado diferente, quién proporciona instrucciones para realizar la planeación. Sin embargo, no siempre basta con tener el objetivo de la clase en mente y con la organización del plan de clase para lograr desarrollar esa visión del aprendizaje que se espera en la práctica y es en estos momentos en donde es considerable la ausencia en el conocimiento de estrategias pedagógicas. El acompañamiento del MA en este caso, fue el de destacar los puntos positivos de la lección impartida, destacando el dinamismo observado por parte de la MF minimizando las percepciones que tenía sobre lo poco que se logró. De esta experiencia también se concluye, que “la planeación de clases no necesariamente garantiza

el éxito y que los profesores deben poseer la habilidad de anticipar y aprovechar lo inesperado” (Britzman, 2003, p. 116), factor que fue destacado por el MA. Este proceso también es llamado por Schon (1987) como *reflection – in – action* (Angel, 2015).

Por otro lado, también se pudo encontrar un mentor con una relación más distante frente al proceso de aprendizaje del MF en el colegio del sector oficial, aunque no por eso deja de ser significativo. Si bien este mentor tenía la disposición de trabajar con la MF, su labor de acompañamiento se dio principalmente a través de su propio ejemplo, lo que ocasionó que pocas clases pudiesen ser impartidas. Sin embargo, esto permitió que se brindaran otro tipo de apoyos al MA, sobre todo en el ámbito disciplinar, de evaluación y retroalimentación, teniendo en cuenta el tamaño de los grupos de estudiantes (40 aproximadamente).

En este momento de la práctica se presenta también, el reconocimiento de una forma de trabajo en el aula en la que se sobrepone el control disciplinar a las didácticas y contenidos de clase. El MA al involucrarse en el ámbito personal de los estudiantes apelando a sus actitudes frente a otros y a su condición socio-económica relega la importancia de los temas a un segundo plano, enfocando a su vez, el trabajo en el aula en una reproducción (casi de forma mecánica) de los contenidos de los libros, permitiendo un poco nivel de análisis y comprensión sobre los mismos.

En este sentido, siguiendo lo enumerado por Wang & Odell (2002), se da el reconocimiento de un mentor no ideal del que, sin embargo, se aprende de lo enunciado por antinomia, es decir que se pudo observar porque no es conveniente que el MA relegue los contenidos de clase a la caracterización del grupo de estudiantes, aunque este tenga la finalidad de incentivarlos. Esto se da al entender que debe existir un balance entre el docente como alguien interesado en el ámbito personal de los estudiantes por medio de un lenguaje positivo y crítico con el entorno socio-económico. Se observa entonces que la interacción con ellos en temas personales debe ser positiva para que se puedan potenciar sus capacidades y el aprendizaje.

### **Procesos de reflexión orientados al auto-mejoramiento.**

Los momentos de reflexión se ven involucrados dentro de un proceso de auto regulación que se orienta hacia la búsqueda del auto-mejoramiento constante de la práctica docente. De acuerdo a las etapas propuestas por Szcüs (2018) para que la auto-regulación se presente se dan tres momentos: premeditación, performativo y auto-reflexivo. En la fase de premeditación se planearon con altas expectativas las realizaciones de las clases en todo momento, y con ello se llevó a cabo el proceso de planeación y la búsqueda por el asesoramiento de mentores de acuerdo a la visión del aprendizaje que se espera que los estudiantes adquieran.

Sin embargo, es necesario decir que en la experiencia, logra ser un tanto difícil poder iniciar este proceso en el colegio oficial, reconociendo que el colegio no oficial presenta mayores certezas sobre el trabajo a ejercer a futuro y un mayor acompañamiento. Por ello, estos ciclos de auto-regulación no se dieron en la medida en que se dio la primera ocasión, ya que a pesar de tener la intención, fue difícil aceptar el cambio, generando una actitud defensiva frente al propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta actitud defensiva cambia en el momento en el que se puede llevar

a cabo el trabajo y ejecutar con mayor énfasis la fase performativa a través de la impartición de las clases.

Otra dificultad que se encuentra a la hora de practicar el ejercicio reflexivo, se da cuando la auto-evaluación se hace en el nivel individual. Sucede que en estas oportunidades, suele no ser tan fácil dar cuenta de los aspectos positivos y por mejorar del propio desempeño en las aulas. Por lo general, para el MF pasa desapercibidas las cosas que se logran de manera satisfactoria o destacada por el hecho de ser muy evidentes o de los aspectos que debe fortalecer.

Es en este punto en donde es importante el papel de la retroalimentación de los mentores y de la opinión sobre los relatos de experiencias que brindan los compañeros pares, quienes llevan un proceso similar. Con ello, no sólo se reciben retroalimentaciones sobre la propia experiencia, sino que se cuenta con la oportunidad de construir percepciones propias sobre el progreso de los demás maestros en formación. Esto también aporta a las etapas que llevan progresivamente a la auto-regulación a la hora de ejecutar la labor docente y posteriormente, a ejecutar los ejercicios de auto-evaluación y dar cuenta de los aspectos que deben mejorarse a futuro.

## **CONCLUSIONES:**

Las Escuelas formadoras y maestros de maestros (EFMMa) constituyen un aparataje de formación en el conocimiento de la labor docente ejecutada por la autora, gracias a la articulación de los tres ejes fundamentales trabajados: los referentes de progreso como pautas para la formación constante, los espacios de auto-reflexión y retroalimentación permitidas por los mentores y demás maestros en formación y por la apertura a actitudes auto-reguladas y conscientes que se permiten en la ejecución de clases durante la inmersión escolar. Por medio de ellos se logra la apropiación de conocimientos tales como: la necesidad de cuestionarse constantemente sobre las propias acciones ejecutadas, actualizándolas para mejorar sus herramientas y dinámicas de clase; la importancia de hacer explícita la relación entre los conocimientos ‘en abstracto’ y su utilidad en la vida diaria; el apoyo que se brinda para que los estudiantes tengan una inquietud permanente por el conocimiento; la practicidad del pensamiento crítico en las aulas y la vida cotidiana; el estudiante como propio generador de su conocimiento – metodología de *Teaching for Understanding*-; el valor de la educación no impositiva y dialógica, la importancia de una planeación estructurada de las clases para alcanzar objetivos específicos; el dinamismo y la espontaneidad para responder a situaciones inesperadas; el valor de la forma de evaluación cualitativa, entre otros varios.

La experiencia de la autora pretende dar cuenta de la viabilidad de EFFMa porque se evidencia el desarrollo de aptitudes en los maestros en formación para que reconozcan y ejerzan su rol de maestros, permitiéndole visualizar, ejecutar y mejorar procesos que él mismo construye dentro del aula de clase; siempre de la mano de auto-evaluación y retroalimentación constante. Sobra decir, que los referentes de progreso son una guía importante para enfocar el trabajo sobre puntos considerados fundamentales para garantizar calidad en la enseñanza. Hoy en día, después de realizar la práctica, se afirma que EFFMa fue un gran pilar de conocimiento y experiencia sobre las dinámicas de clase, sus maestros y algunas de las formas de aprendizaje que tienen los estudiantes. Esto ha permitido que hoy se desarrolle la labor de una manera mucho más consciente, contando con las herramientas para dar cuenta de las falencias y alternativas para mejorar el trabajo diario.

Por otro lado, se identifican a lo largo del proceso algunos aspectos a mejorar. Estos aspectos son anunciados a continuación junto con algunas propuestas para que la práctica se fortalezca permitiendo una mayor apropiación y familiarización con los referentes de progreso por parte de los futuros maestros en formación, así:

- Los referentes podrían empezar a trabajarse de manera integral a partir del inicio de la inmersión escolar en ambos espacios, oficial y no oficial. No necesariamente a través de la asignación de clases desde el inicio de la práctica porque alteraría la gradualidad del proceso, pero sí tal vez ampliando su duración. En este sentido, se propone que los colegios y sus mentores asignados puedan planear con anticipación el lugar y las labores que ocupará el MF, para que ejerza un papel primario, pueda maximizar su experiencia y así logre dictar el mayor número de clases posibles. Tal vez de esta forma, pueda evidenciarse el proceso completo de monitoreo, evaluación y retroalimentación (referente 1) por medio de una mayor profundización en ámbitos de evaluación formativa y sumativa.

De no ser esto posible, considero que el MA podría dar a conocer los resultados de las evaluaciones sumativas que se generen, así se haga posteriormente a la presencia del MF en el colegio. Por otro lado, puede gestionarse una mayor vinculación con la vida institucional, para encontrar nuevas tareas dentro de la misma cumpliendo de mejor manera con el referente 10. Una opción para lograrlo, (de ser posible para todos los integrantes de la pasantía) es la de aumentar la intensidad horaria semanal o asignar espacios para que el MF asista voluntariamente.

- La impartición de lecciones en fundamentos teóricos sobre pedagogía resultarían constructivos para generar una mayor familiarización con didácticas, manejo de herramientas, y reconocimiento de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje. De esta forma, puede fortalecerse el proceso performativo de auto-regulación y así poder reflexionar y profundizar sobre la utilidad y el valor de estas herramientas. Considero que estos conocimientos pueden impartirse en la etapa de inducción o en una etapa previa a la inmersión institucional.
- Los diferentes procesos de evaluación por los que pasa el MF son muy importantes para la percepción que él mismo construye sobre su desempeño. Por lo tanto, considero que todos deben darse de manera oportuna bien sea durante o al tiempo de dejar de asistir a los colegios. Esto hace parte de un seguimiento posterior a la pasantía que podría realizarse para que la experiencia no se reduzca a los procesos de inmersión institucional sino que se preocupe un poco más por continuar con el proceso formativo después de que este termine.
- Es considerable la posibilidad de fortalecer espacios para que los mentores amplíen su gestión a través del análisis de experiencias compartidas, evaluando sus propias formas de enseñar y de ser ejemplo para sus estudiantes. Es importante que el mentor reconozca los beneficios que tiene esta actividad para su propia labor. Autores como Shulman (2004) y Wang & Odell (2002) definen a un tipo de mentor que reconoce un valor en el largo plazo en la actividad de formar a otro docente. Shulman también afirma que se debe permitir una forma de investigación reflexiva de la mano de todos los integrantes de una comunidad educativa. “Transformar prácticas tradicionales (...) necesita reforzar contextos y oportunidades para que los profesores

participen en comunidades de aprendizaje y que promuevan reflexiones y cuestionamientos fundamentados” (2004, p.405).

Considero que esta integración puede generarse en momentos concertados durante la práctica, en donde se reúnan los mentores de ambas instituciones educativas en pro del mejoramiento de su práctica y de estrategias para potenciar labor de su MF. En estos espacios se pueden compartir experiencias, y tener (tal como se presenta en un encuentro reflexivo) la oportunidad de escuchar a otros y retroalimentarse.

- Por último, se propone una mayor cooperación entre instituciones para trabajar en miras a un sistema de auto-mejoramiento (self-improving system) tal como se trabaja desde el modelo de los teaching schools. A pesar de que las instituciones educativas en Colombia no cuenten con la potestad de titular sus practicantes, si puede fortalecerse un trabajo en el que todas las personas que integran los colegios, busquen trabajar de manera interna en estrategias de aprendizaje sobre sus objetivos y sus formas de enseñanza, para luego cooperar de la mano con otros colegios, en procesos de diálogo y retroalimentación. Por ejemplo, los colegios de la Alianza Educativa, deben fortalecer más sus vínculos con las instituciones gestoras para permitir el mejoramiento de la calidad de la educación en términos de resultados y fortalecer los procesos de aprendizaje de los mentores.

## REFERENCIAS:

- Angel, M. (2015). El modelo de cognitive apprenticeship y la técnica de la charla estructurada como herramienta de reflexión en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación docente inicial. *Diálogos Pedagógicos*, XIII, 76–85.
- Britzman, D. (2003). Contradictory realities in learning to teach. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*, 25–44.
- Centre of Study for Policies Practices in Education Chile (CEPPE). (2013). Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A comparative study. *OECD Education Working Papers*, N° 99, 80.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Chapman, C. (2013). Academy Federations, Chains, and Teaching Schools in England: Reflections on Leadership, Policy, and Practice. *Journal of School Choice*, 7(3), 334–352.  
<https://doi.org/10.1080/15582159.2013.808936>
- Department for Education. (2011). Teachers’ Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Retrieved from  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/665520/Teachers\\_\\_Standards.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf)
- Dowling, S. (2016). Professional development and the Teaching Schools experiment in England: Leadership challenges in an alliance’s first year. *Management in Education*, 30(1), 29–34.  
<https://doi.org/10.1177/0892020615619666>
- EAS. (2016). *The Self Improving System*.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.  
<https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson Open Ideas.
- Husbands, C., & Way, B. (2015). What are teaching schools for? *Management in Education*, 29(1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020614535798>
- Majzub, R. M. (2013). Teacher Trainees ' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 102(Ifee 2012), 195–203.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.733>
- Rosales, M. M. (2014). Proceso evaluativo : evaluación sumativa , evaluación formativa y Asesment su impacto en la educación actual. In *Congreso iberoamericano de ciencia, tecnologia, innovación y educación*. (Vol. 662, pp. 1–13).
- Secretaria de educación., & Alcaldía Mayor. (2018). *Aprendizajes y retos de los colegios en concesión en Bogotá*.
- Shulman, J. H. (2004). From inspired vision to impossible dream: The dangers of imbalanced mentoring. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 393–406.  
<https://doi.org/10.1177/0022487104269652>
- STSA (Slough Teaching School Alliance). (2017). Proposed operation of Slough Teaching School Alliance 2016-17, (September).
- Szűcs, I. Z. (2018). Teacher Trainers' Self -Reflection and Self-Evaluation. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 9–23. <https://doi.org/10.2478/atd-2018-0008>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.  
<https://doi.org/10.3102/00346543072003481>