



**Los mecanismos de participación de la evaluación en un programa de formación
de maestros y maestras en Bogotá**

Autor

María Alejandra Montejo Bohorquez

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de profesional en Artes Liberales en Ciencias Sociales**

Director, Tutor

Jenniffer Lopera Moreno

Escuela de Ciencias Humanas Artes

Liberales en Ciencias Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2021

Los mecanismos de participación de la evaluación en un programa de formación de maestros y maestras en Bogotá

Abstract

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y evidenciar la importancia del papel de la evaluación en el proceso de formación que se llevó a cabo en el proyecto Las Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros (EFMMa) en el periodo 2019-1. Para ello, y antes del objetivo de este texto es necesario, en primer lugar, comprender que el presente trabajo se basa en la experiencia de la autora durante su proceso como Maestra en Formación (MF). En segundo lugar, que los mecanismos de participación son elementos que hacen parte de la evaluación los cuales son: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, conceptos que se explicarán a lo largo del texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, la pregunta que orienta este texto es ¿de qué maneras los mecanismos de participación de la evaluación se evidencian en el proceso de formación de los MF en el marco de mi experiencia en el programa EFMMa, durante el primer semestre de 2019? Así, el objetivo principal de este artículo es describir los tipos de evaluación que se evidenciaron en esta experiencia. Este artículo se divide en 7 partes: 1. ¿Qué es EFMMa?; 2. Particularidades de la experiencia propia; 3. Evaluación; 4. Heteroevaluación; 5. Coevaluación; 6. Autoevaluación; y 7. Conclusiones. Cada una de estas partes presenta conceptos claves y los vincula con mi experiencia personal, para así entender cómo funcionaba la evaluación en EFMMa y su importancia en la formación de cada MF.

Introducción

Ser estudiante del programa de Artes Liberales en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario me permitió tener acceso a lo que fue el programa EFMMa. La razón por la cual decidí esta opción de grado fue porque hacer una práctica con un enfoque en formación docente me parecía interesante para experimentar y fortalecer algunas habilidades en el ámbito de la educación, habilidades que venía desarrollando como monitora de la universidad. Adicionalmente era una oportunidad idónea para conocer de manera personal y experiencial la educación y más aún la educación colombiana. A lo largo de la carrera se lee mucho acerca de diferentes dinámicas sociales, entre ellas, las que se presentan en la educación; y estar en EFMMa representaba una opción para ver de manera más clara las dinámicas sociales y educativas que se entretajan en la realidad. Constantemente se habla de las diferencias entre colegios privados y públicos; estas diferencias van más allá de las instalaciones de los mismos

o de los recursos de los profesores; la pasantía que desarrollé era un camino para ver esto con mis propios ojos más allá de las letras y discusiones de salón. A lo largo del texto no solo se relatará cómo funcionaba EFMMa, también estas descripciones se articularán con mis vivencias.

¿Qué fue EFMMa?

Las Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros fue un proyecto del British Council el cual buscó:

“posicionar la práctica pedagógica de los futuros maestros, como eje fundamental de su formación, aportando así al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y por tanto de los aprendizajes de los estudiantes de educación preescolar, básica y media.” (British Council, 2017).

Para lograr este eje de formación, esta propuesta trabajó en conjunto con las Universidades Jorge Tadeo Lozano, la Universidad del Rosario y la Universidad Nacional y además con los colegios La Montaña y Alcaparros -privados-¹ y la Alianza² -concesión-. La colaboración de estas universidades buscó que estudiantes que estén finalizando sus estudios de licenciatura y algunos pregrados pudieran tener un acercamiento y un proceso integral de formación y se desempeñaran como Maestros en Formación (MF), en compañía de los maestros de los colegios participantes, quienes tenían el rol de Maestros Acompañantes (MA en adelante).

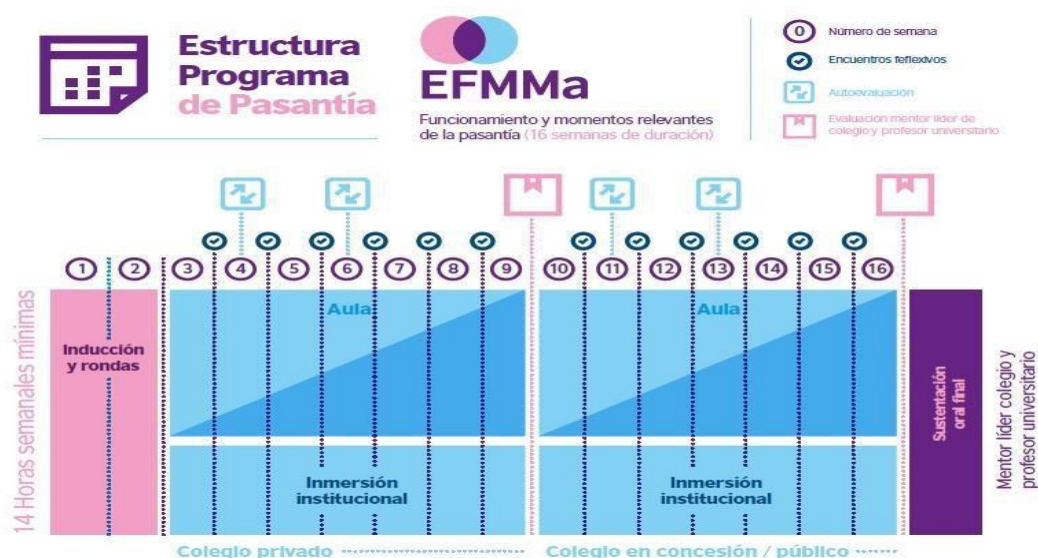


Imagen 1. British Council Colombia (2017). Estructura Programa de Pasantía. Manuscrito no publicado.

¹ Hasta el momento en el que se realizó la pasantía (2019-1), estas eran las instituciones participantes.

² Alianza Educativa es una organización sin ánimo de lucro que administra once colegios oficiales de Bogotá, liderada a su vez por cuatro instituciones educativas de amplia trayectoria: La Universidad de los Andes – El Colegio Los Nogales – El Colegio San Carlos – El Gimnasio La Montaña <https://alianzaeducativa.edu.co/quienes-somos/>

Una de las funciones de los colegios participantes era generar espacios -clases- en los cuales los MF pudieran desarrollar un acercamiento a la docencia acompañados de los MA, quienes estaban presentes en cada momento de la estadía de los MF y, semanalmente, daban un reporte con un formato para la retroalimentación y evaluación del proceso de los practicantes. Dentro de la estructura que planteó este proyecto, existían cinco actores principales (Imagen 2). No obstante, los más relevantes para el desarrollo del presente trabajo son: MF, MA y el Lead Mentor (LM) cuya función era estar a cargo del proceso de aprendizaje de los MF; estaba pendiente de los MA y de sus reportes semanales y además guiaba los encuentros reflexivos. Aunque en la imagen 2 no aparece la función del LM, este tenía un papel importante en el proceso de formación, pues era quien (además de gestionar las cuestiones administrativas con las instituciones) evaluaba y retroalimentaba a los MF.

Así mismo, el proyecto estaba diseñado para que los MF pasaran siete semanas en un colegio privado y luego otras siete semanas en uno de los colegios que conforman la Alianza Educativa. Cada semestre en el que se iniciaba el proceso de EFMMa, el colegio con el que se

Maestro en Formación	Estudiante de licenciatura que hace sus prácticas en las Instituciones Educativas.
Maestro Acompañante (MA)	Docente que recibe al Maestro en Formación (MF) en su aula y acompaña la planeación conjunta, observación y retroalimentación de su práctica.
Maestro de Maestros de la Universidad (MMU)	Asesor de práctica de las Instituciones de Educación Superior (IES).
Maestro de Maestros del Colegio (MMC)	Tutor (asesor) de práctica en la Institución Educativa, que coordina la práctica, observa y retroalimenta a los Maestros en Formación (MF).

iniciaba el desarrollo del proyecto variaba, es decir, teniendo en cuenta que los colegios privados participantes son calendario B los primeros semestres del año; los participantes de la pasantía iban primero a los colegios privados, luego a los públicos y en la segunda mitad de año el orden se invertía.

Imagen 2. Actores y roles de programa EFMMa (British Council, 2017)

Antes de iniciar formalmente en los colegios, el LM y algunos integrantes del British Council daban durante tres días una introducción en donde: primero, se explicaba la estructura del proyecto -imagen 1-, cómo funcionaba y se hacía entrega de una carpeta con herramientas pedagógicas, un Formato de Evaluación y los Referentes de Progreso - estos últimos se explicarán a profundidad más adelante-. Cuando me refiero a herramientas pedagógicas, me refiero a información que era útil para el MF y sus clases; por ejemplo, consejos y formatos de cómo hacer una planeación de clases, actividades para realizar durante la lección y consejos para mantener el orden del aula.

Segundo, junto a la Universidad del Rosario y en sus instalaciones, se daba una charla acerca de cómo la observación enfocada y metódica sirve para analizar situaciones específicas y formular herramientas de mejoramiento, ya que el describir a profundidad la actividad que se observa, analizarla e interpretarla, genera una mejor forma de evaluación. Teniendo en cuenta esto y para ponerlo en práctica, se observa un video de un profesor de la Alianza dictando una clase; posteriormente, se discutía acerca de sus diferentes estrategias para enseñar y su forma de controlar el ambiente de la clase. Esto con el fin de tener un primer acercamiento sobre cómo es una clase. Este momento de la charla fue útil para aquellos MF que no habían tenido ningún acercamiento a la docencia, ya que evidenciaba cómo puede ser una clase de colegio y generaba reflexiones que podrían ser importantes para el desarrollo de esas primeras clases.

Por ejemplo, desde mi experiencia, recuerdo mucho que en el video, la profesora antes de iniciar el tema de la clase, hacía una pequeña charla con sus estudiantes; posteriormente les preguntó cómo les fue en su fin de semana y luego contó una pequeña historia que tuvo relación con el tema de clase. Más específicamente, dicha charla consistió en la importancia de saber sumar y restar bien, para que, a la hora de ir a comprar algunos productos, los estudiantes sepan que les dieron bien el cambio. Adicionalmente, discutir lo que salió bien o mal de la clase observada generó aprendizajes para los MF sobre actitudes que pudieron poner en práctica o prevenir a la hora de dar clases. Por ejemplo, incentivar la participación de otros estudiantes que no lo hayan hecho.

Por último, se hacía una ronda de observación; esto consistía en asistir a un colegio escogido por el British Council, (en parejas de MF) para observar al docente y así evaluarle según un formato de evaluación (ver imagen 4)³. Este mecanismo evaluativo se usó con nosotros a lo largo de la pasantía; este formato se analizará de mejor manera en el apartado de *Heteroevaluación* de este escrito. Es importante aclarar que esta ronda de observación no solo se daba en el marco de la inducción, sino que también se hacía al iniciar el siguiente ciclo. Por tanto, si el MF iniciaba la pasantía en un colegio privado, la primera ronda de observación se hacía en un colegio privado. De igual manera, cuando el MF se encontraba en el inicio de ciclo del colegio público, su primera ronda de observación se hacía en uno de los colegios Alianza.

Es necesario explicar también cómo era el proceso de asignación de los MF en los colegios. Por parte de la Universidad del Rosario, el aspirante debía mandar una carta de motivación; después de que era aprobado por la Universidad, se debía enviar una hoja de vida al LM y posteriormente se hacía una pequeña entrevista vía telefónica en donde el LM

³ La imagen 3 se encuentra en la página 19

preguntaba acerca de las clases que el aspirante podría dictar según su conocimiento, días de disponibilidad y, por último, el nivel de inglés. Estos diferentes aspectos eran claves a la hora de asignar a cada MF en los colegios porque era necesario establecer los perfiles de cada pasante -además de su tiempo disponible- y así se establecía qué MA eran requeridos y, por tanto, qué cursos estaban disponibles; por otra parte, es importante considerar que los MF eran asignados a distintos cursos de primaria y secundaria en las instituciones mencionadas. De igual forma, se tiene en cuenta el nivel de inglés del MF para así saber si podría dictar sus clases en inglés, ya que los colegios privados que hacen parte del proyecto son bilingües.

Sumado a lo anterior, la pasantía tenía dos espacios de aprendizaje. El primero de ellos consistía en dos días a la semana elegidos por los MF según sus horarios. El objeto de estos días era cumplir la jornada pedagógica del colegio, para así desarrollar el acercamiento a la formación docente en espacios como clases y vida institucional. El segundo espacio era un día a la semana- por lo general el viernes- en el cual durante tres horas se llevaba a cabo el encuentro reflexivo, que tenía como objetivo generar una conversación entre los pasantes y sus experiencias cada semana en los colegios.

Para entender mejor este espacio se debe aclarar que por un lado, los MF estaban divididos en diferentes colegios; en otras palabras, no todos los MF se ubicaban en la misma institución. Por ejemplo: tres MF podían ir al colegio A y los otros al colegio B; en el caso del ciclo de Alianza, al ser varios colegios, dos iban al colegio A, tres al colegio B y uno al C. Esta distribución variaba según los perfiles que deseaban los colegios; de la misma forma también dependía del número de MF que habían entrado al proyecto. Dicha cantidad de MF estaba sujeta a cada universidad y al presupuesto que manejaba el British Council; en el caso de la Universidad del Rosario, esta sólo generaba dos plazas para el proyecto de la carrera de Artes liberales en ciencias sociales.

Por otro lado, los encuentros reflexivos tenían una estructura de diálogo guiada por un formato de 3x3x3, en donde en los primeros tres minutos, la persona debía decir lo positivo, lo difícil y el reto para la siguiente semana; en los siguientes tres minutos los compañeros generaban preguntas o comentarios respecto a lo dicho y en los últimos tres minutos se respondía a estos comentarios, preguntas o sugerencias. Más adelante se generaba un análisis más detallado de este espacio y su importancia en la autoevaluación. Y, por último, cada sesión un MF hacía una exposición acerca de una pedagogía que ha sido asignada; en mi caso expuse sobre las diferentes inteligencias -visual, auditiva y kinestésica- o también llamadas inteligencias múltiples para el aprendizaje (Garner,1983). Estas exposiciones fueron relevantes para aquellos que no conocían acerca de las diferentes formas de educación y estilos de

aprendizaje porque les daba una breve aproximación a otras formas de aprendizaje o transmisión de conocimiento.

Particularidades de la experiencia propia

Este apartado se desarrolla a partir de mi experiencia personal en el proceso del proyecto EFMMa durante el primer semestre del 2019. En este marco, es importante considerar que existen diferentes factores que intervienen en la experiencia personal de cada MF durante el proyecto. En razón a lo anterior, resulta relevante dar un contexto acerca de mi experiencia personal y algunos factores relevantes en ella. Por tanto, se debe aclarar que soy estudiante de la Universidad del Rosario, de la carrera Artes Liberales en Ciencias Sociales lo que implica que no hay una formación exclusivamente enfocada en la educación y la pedagogía. Esta formación académica en humanidades, además, brindó a mi experiencia personal herramientas conceptuales que me permitieron observar y analizar cómo se desarrollan manifiestan e intervienen diferentes categorías analíticas en la vida de los estudiantes y los profesores en procesos educativos. Cuando hablo de herramientas conceptuales, me refiero al entendimiento de conceptos y teorías adquiridas para la comprensión de distintas realidades sociales. De allí se desprende que durante mi experiencia fuera inevitable pensar en categorías de importancia para las ciencias sociales y viera cómo se entrelazaba mi formación interdisciplinar con la experiencia docente que estaba viviendo.

Elementos y actores que generan particularidades

Por otro lado, existen otros factores que inciden en la experiencia y, por tanto, en la formación del MF. La variabilidad de estos genera diferentes caminos y experiencias que se articulan en los aprendizajes que se adquieren durante la práctica, pero que no necesariamente están previstos o son explícitos. Es decir, un actor como el MA cambia el desarrollo del MF: si bien puede potencializar las habilidades de este, también puede obstruir sus procesos de aprendizaje, si (por ejemplo) es un MA distante que no genera retroalimentaciones o no tiene un interés de mentor. Teniendo en cuenta esto, es importante tener conciencia de todos esos elementos para así comprender que las experiencias y percepciones de cada MF pueden cambiar y además que estos elementos influyen en los procesos de aprendizaje y, por tanto, los resultados de formación del MF. Por ende, se presentarán algunas particularidades que generan diferencias experienciales en los MF y que, así, hacen que cada pasante tenga experiencias diferenciadas.

De privado a Alianza: Teniendo en cuenta que cada inicio de pasantía era diferente según el calendario escolar, considero que este factor es uno de los que incide en la experiencia diferenciada del MF, ya que las dinámicas que se manifiestan en cada institución son

completamente diferentes generando retos y aprendizajes diversos. Para entender lo anterior, es importante dar una breve descripción de los colegios. En primer lugar, se debe aclarar que los colegios privados que participan en EFMMa son drásticamente diferentes a los que pertenecen a la Alianza Educativa. Si bien es cierto que los colegios Alianza en parte se distinguen por sus buenas instalaciones -a diferencia de otros colegios públicos-, se debe resaltar que hay una desigualdad abismal en comparación con los colegios privados élite. En mi caso particular, el colegio Alianza en el que estuve presente carecía de zonas verdes para los estudiantes, mientras que el privado era un colegio campestre en donde había grandes áreas de esparcimiento.

Sumado a lo anterior, el colegio privado también tiene espacios para el deporte y el arte. Por esta razón tiene un gimnasio bastante amplio, zonas para hacer deporte; aulas para ensayos de música y artes como cerámica y pintura; así como instalaciones óptimas para el desarrollo de las ciencias naturales y la robótica. Lo anterior ocurre, en parte, porque es un colegio que privilegia la educación física y el arte en su modelo de aprendizaje y tiene los recursos para costear tecnologías. En contraste, en el colegio Alianza, los muebles en algunos salones son viejos e incómodos, no tienen tantos recursos tecnológicos ni espacios para el deporte, el juego o las clases. De hecho, los salones se prestan entre profesores para poder impartir las lecciones.

En cuanto a los salones de clase, es importante resaltar que en los colegios privados que pertenecían al proyecto EFMMa suelen tener entre 20-25 alumnos por salón, mientras que en los Alianza los grupos van entre 40 y 45 alumnos. Esta diferencia de alumnos generó que percibiera que iniciar en un colegio privado cuando se es novato en docencia y pedagogía puede brindar un aprendizaje más amigable. En mi caso particular esto generó que al iniciar en el colegio Alianza sintiera más confianza a la hora de manejar el orden, tono de voz y posturas corporales en mis clases. Iniciar con grupos pequeños produce un aprendizaje más amigable para los inexpertos en el área docente. Recuerdo (por ejemplo) que, en la institución privada al tener pocos alumnos, tenía más espacio en el salón para moverme y no permanecer estática en un mismo espacio. Era más fácil detallar en la cara de los estudiantes quiénes se encontraban perdidos ante las explicaciones o distraídos, mientras que en los colegios Alianza era más difícil moverse por el salón, ya que al ser tantos alumnos los espacios para moverse eran reducidos; además (al ser tantos) era difícil saber a ciencia cierta quiénes se distraen o no entendían las instrucciones de clase.

Institución educativa: Es importante señalar que las diferentes instituciones educativas -públicas y privadas- tienen determinadas reglas y pedagogías; por tanto, cada colegio tiene dinámicas muy específicas que pueden variar la experiencia del MF. Por ejemplo, el colegio

privado (en el que desarrollé mi primer ciclo) tiene una metodología según la taxonomía de Bloom. Por ende, se debe conocer acerca de esta teoría, para entender cómo se desarrollan las clases y cómo se evalúa al estudiante. Esto ocurre debido a que esta metodología propone unos niveles de comprensión, los cuales son usados para la calificación de los estudiantes.

En cambio, los colegios Alianza se guían por una metodología de grupos colaborativos entre estudiantes; cada individuo del grupo tiene un papel específico y tareas diferenciadas para así socializar y construir un conocimiento conjunto en clase. Por otra parte, la calificación es de 1 a 10. Este tipo de diferencias son importantes y generan aprendizajes diferentes porque los MF debemos acomodarnos a cada una de ellas y aprenderlas. Un ejemplo de lo anterior es el hecho de haber tenido que aprender acerca de la taxonomía de Bloom (Bloom,1956) para entender los métodos de calificación de la institución privada, pero a mis compañeros MF que fueron a otra institución privada no tuvieron que aprender de esta pedagogía ya que su institución manejaba otras reglas y enfoques pedagógicos.

Maestro Acompañante: Este es otro factor importante que afecta de manera sustancial la vivencia del proyecto es el MA de cada institución. Al ser un actor fundamental durante el proceso de formación del MF, existen algunas variables que influyen en el desarrollo de la pasantía; una de las más relevantes, en mi experiencia, es la función de la cual son responsables algunos MA. Esto, porque dentro de las instituciones educativas los profesores no solo tienen cargos dirigidos a la docencia, sino que también pueden tener obligaciones que pertenecen al ámbito de la administración en un tiempo completo o parcial. En mi caso particular, uno de mis MA poseía una carga laboral más administrativa que pedagógica. Lo anterior implicó que el docente estuviese la mayoría de su tiempo ocupado y, en una ocasión, de viaje; de esta forma, afronté de manera autónoma procesos de aprendizaje como planeaciones de clase o improvisación de ellas, pues algunas veces el MA no dejaba instrucciones claras de cómo desarrollar las clases.

Esta falta de tiempo del MA supuso que yo tuviera un aprendizaje diferenciado en comparación con los demás MF, pues ellos solían tener más momentos de retroalimentación. Incluso, en varias ocasiones, otros MF preguntaron cómo me sentía en mi proceso de formación teniendo en cuenta que los demás MA disponían de periodos concretos para hacer planeaciones de clase y discutir los aciertos y errores de sus MF. No obstante, es importante resaltar que esta desventaja, asimismo, implicó que tuviera una experiencia diferente y conociera el rol de un profesor dentro de las dinámicas administrativas y lo que puede conllevar este cargo. Adicionalmente, esto generó que desarrollara independencia para la búsqueda de herramientas que pudieran complementar la guía del MA y así generar autoevaluación y heteroevaluación.

La primera, porque al finalizar mis clases pensaba en los errores que había cometido y cómo podía resolverlos; por ejemplo, mis clases estaban terminando 10 o 15 minutos antes de la hora debida y, al momento de autoevaluarme, encontré que estaba explicando muy rápido los temas o daba por hecho algunos conceptos. Esta autoevaluación me permitió que en las siguientes clases explicara más pausadamente los temas y diera varios ejemplos para asegurarme de que los conceptos quedaran claros. En cuanto a la segunda, al estar sola en las aulas, pedía a mis amigos MA que fueran a mis clases con el fin de que me retroalimentaran.

Lead Mentor: El LM es un factor que genera una experiencia particular en el pasante porque cambiaban cada semestre. Esto significa que los LM podían generar variaciones al explicar contenidos a pesar de que haya una estructura del programa, manejo y contenido de los Encuentros reflexivos porque como individuos siempre generamos cambios a la hora de explicar contenidos y manejar dinámicas por nuestras formas de ser. En mi caso particular, nuestra mentora era clara y siempre estaba pendiente de nosotros y nuestros procesos de aprendizaje. En los primeros días de asistencia a cada colegio estaba constantemente comunicándose con nosotros con el fin de saber si habíamos llegado a las instituciones y, en caso de problemas de transporte o retrasos, era comprensiva dadas las grandes distancias que solíamos recorrer. Además, cuando había algún inconveniente con los estudiantes, la LM nos guiaba, nos daba consejos y nos explicaba los protocolos en caso de tener alguna emergencia con los estudiantes. Si sentíamos alguna desmotivación por nuestros MA, por los estudiantes o por las instituciones, solía mostrarnos el lado bueno de las situaciones y nos invitaba a mejorar siempre nuestras pedagogías para que los estudiantes aprovecharan mejor las clases. Adicionalmente, la LM siempre estaba dispuesta a discutir nuestras creencias en torno a las pedagogías o las instituciones; también conversábamos acerca del sistema educativo y sus fallas.

Esta guía fue importante en mi proceso de formación como MF, pues encontré acompañamiento en momentos de necesidad, cuando no podía contar con el MA o tenía sentimientos de confusión o indignación hacía los MA o alguna institución. Por ejemplo, con mi LM discutí sobre los momentos en los cuales tuve que improvisar mis clases porque mi MA estaba de viaje o no tenía tiempo, la LM procuraba darme consejos y hacerme ver los lados positivos de esas situaciones.

Evaluación

Ahora que la estructura de EFMMa es más clara y que se han mencionado algunas de las particularidades que generan diferencias experienciales para los MF, resulta posible empezar a entretelar lo descrito anteriormente con la importancia de la evaluación y sus

mecanismos de participación. Haciendo una retrospectiva de la experiencia de la pasantía, surge la necesidad de hacer una descripción donde se evidencia cómo se evidencia la evaluación y sus mecanismos de participación - heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación- en el programa EFFMa. Esto debido a que en algunos momentos de la pasantía me di cuenta de que, al realizar procesos de autoevaluación, generaron un aporte en mi proceso como MF. No obstante, es importante que antes de centrarnos en la autoevaluación y otros mecanismos de participación, se profundice específicamente en el término *evaluación*.

Durante la estadía en EFMMa comprendí que la evaluación no es solo un proceso que se hace al estudiante, sino que en mi rol de MF estaba siendo evaluada. En otras palabras, aunque yo era docente para los estudiantes de los diferentes colegios, también era “estudiante” en mi proceso como MF. No obstante, y antes de profundizar en el papel de la evaluación en el marco de la pasantía, vale la pena destacar una pregunta que se hace Luis Benítez Galindo en su texto *Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases* “¿De qué estamos hablando cuando hacemos mención al término evaluación?” (Benítez, 2016:7).

La evaluación siempre está presente y estamos tan acostumbrados a ella que muchas veces puede ser malinterpretada o poco conocida y además tiene un significado que va más allá de una calificación. Debido a ello, es importante aclarar que la evaluación es un mecanismo que genera información acerca del proceso de uno o varios individuos. En espacios de aprendizaje, suele pensarse como un instrumento para la recolección de información del estudiante; sin embargo, es también usado para la práctica docente, ya que a través de ella se puede revisar el desempeño de este y, en el caso específico de EFMMa, del MF. Por tanto, la evaluación “es un elemento esencial que debe aplicarse tanto al proceso de aprendizaje de cada alumno como a la revisión de la práctica docente” (Benítez, 2016:7).

Respecto al concepto de evaluación hay diferentes enfoques y, por tanto, planteamientos respecto a qué elementos hay dentro de este término; pero por lo general varios coinciden en que la evaluación es la emisión de un juicio de valor respecto al proceso de aprendizaje de uno o varios individuos. No obstante, para este escrito tendremos en cuenta el planteamiento de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) (el cual aparece dentro del texto de Benítez) porque

esta visión tiene presente el proceso y acción del docente dentro de la misma. Esto significa que no solo se enfoca en la evaluación como un elemento que se genera solo hacia el estudiante, sino del cual también es parte el docente. En este orden de ideas, la evaluación es:

“un proceso continuo complejo y global que nos permite recoger sistemáticamente información relevante, tanto de los resultados y logros en el aprendizaje como de la intervención docente en el proceso educativo, con el objeto de reajustar la intervención de acuerdo con los aprendizajes reales y necesidades del alumnado, y no simplemente adjudicar un número o nota; a la vez permite identificar las competencias y la práctica docente, la cual requerirá de modificaciones y adecuaciones según sea el caso” (Benítez, 2016: 7).

En otras palabras, “la evaluación no es un fin en sí misma, sino apenas un instrumento, medio o herramienta para mejorar el trabajo y los resultados o puntos de referencias para emitir un juicio que sea relevante para la intervención pedagógica-educativa” (Benítez, 2016:7), sin importar si es a un docente, un estudiante o un MF. Así, la evaluación tiene un gran peso en EFMMa, ya que dentro de esta existen varios mecanismos de evaluación que tienen como objetivo el mejoramiento del proceso de aprendizaje del MF; a mi parecer, cada uno de estos mecanismos está muy bien elaborado por lo que el proyecto procura dar herramientas para la formación docente. Las herramientas a las que hago referencia son los mecanismos de evaluación con los que cuenta EFMMa: los referentes de progreso, el formato de evaluación -usado por los MA y el LM-, la trayectoria de progreso -usada solamente por el MF- y los encuentros reflexivos; estos mecanismos configuran elementos para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades docentes.

Pensando en los mecanismos enunciados y dadas las experiencias personales durante la pasantía, surge la reflexión de que cada uno de esos mecanismos potencializa los aprendizajes del MF y suple vacíos evaluativos que pueden surgir ante los *Elementos y actores que generan particularidades*, sección previa de este mismo documento. En este orden de ideas, hay que mencionar que se deben tener en cuenta las “formas de participación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a través del uso de estrategias que consideren no sólo la acumulación de conocimientos, sino también el comportamiento individual y social dentro y fuera de la clase” (Torres & Torres 2005: 48). Es decir, la evaluación no es solo la que se genera de profesor a estudiante, sino que hay múltiples formas y actores que la pueden producir.

Teniendo en cuenta esto, en las siguientes secciones se considerarán algunos aspectos relacionados con los procesos de evaluación que se identificaron en el proceso de la práctica. Estas secciones están divididas en las diferentes formas de la participación evaluativa, es decir, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Heteroevaluación

La heteroevaluación “es la valoración que realiza una persona sobre otra y se miden cuestiones referentes a su trabajo, actitud, rendimiento, entre otras características” (Casanova, 1998, citado en Vera y otros, 2018:3); es uno de los mecanismos de participación más usados, conocidos y familiares para todos, debido a que es la que se observa en mayor medida en los colegios entre profesor y estudiante. Aquí es importante resaltar que el heteroevaluador, por lo general, es una persona en jerarquía superior al heteroevaluado. En este orden de ideas, la heteroevaluación es relevante para la pasantía y específicamente para la formación del MF, ya que permite recolectar una gran cantidad de datos, dado que involucra personas ajenas al ambiente del aula y que pertenece a otro nivel, sea del contexto escolar o no (Vera y otros, 2018).

En EFMMa hay dos mecanismos principales de evaluación que pueden ser analizados desde la perspectiva de la heteroevaluación: los Referentes de Progreso y el Formato de Evaluación (imagen 4). Teniendo en cuenta esto, se dividirá en dos esta sección: *1. Mecanismos para heteroevaluar* y *2. Actores que heteroevalúan*. En el primero se explicarán detalladamente las herramientas evaluativas del programa EFMMa y cómo funcionan. En el segundo se hablará de qué actores ejercen este mecanismo de participación, cómo lo usan, la importancia de su uso y algunos factores que pueden afectar.

1. Mecanismos para heteroevaluar

Los Referentes de Progreso “son un conjunto de enunciados que abarcan los diferentes aspectos esperados de una buena práctica docente. *Estos constituyen el marco en torno al cual se llevará a cabo la reflexión y retroalimentación del proceso formativo de los MF*” (British Council, 2017). Estos enunciados no son solo importantes para llevar a cabo las diferentes reflexiones y retroalimentaciones que se dan a lo largo del proyecto, sino que también se reflejan en la heteroevaluación, ya que cada uno de los Referentes de Progreso se divide en pequeños enunciados que son los aspectos por evaluar. Estos sub-enunciados “son elementos observables sobre el alcance de los referentes en el aula y ayudan a determinar el nivel de desempeño de un MF” (British Council, 2017). El conjunto de estos enunciados permite realizar “la autorreflexión, la mentoría, el aprendizaje entre pares y la heteroevaluación partiendo de los mismos criterios de calidad para todos los MF” (British Council, 2017).

REFERENTES DE PROGRESO EFMMa	ASPECTOS A EVALUAR
1. Promover el progreso del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la retroalimentación constante.	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.
2. Demostrar dominio de la disciplina y su didáctica	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.
3. Planear clases estructuradas y pertinentes	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.
4. Adaptar su práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de todos sus estudiantes	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.
5. Establecer expectativas que inspiren y desafíen a sus estudiantes	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.
6. Utilizar herramientas y estrategias pedagógicas que enganchen a sus estudiantes.	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.
7. Propiciar ambientes participativos, colaborativos y críticos	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.
8. Manejar el comportamiento y la convivencia en el ambiente de aprendizaje.	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.
9. Manejar y gestionar la clase y el ambiente de aprendizaje	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.
10. Cumplir con sus responsabilidades profesionales y contribuir positivamente a la vida institucional	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.

Imagen 3. Referentes de progreso de EFMMa: British Council Colombia (Material suministrado por British Council)

Como se evidencia en la imagen N° 3, son 10 los Referentes de Progreso; sin embargo, el LM sugiere centrarse en dos o tres Referentes para así fortalecer las habilidades y aspectos que ahí se mencionan. Es importante aclarar dos cosas: la primera es que centrarse en algunos

Referentes no implica que el MF descuide los demás, ni que no sean tenidos en cuenta a la hora de ser evaluados. Segundo, el MF puede centrarse en otros Referentes cuando cambia de institución. Teniendo en cuenta lo anterior, tomé como ejes principales de toda la pasantía los Referentes: 4, 5 y 6; decidí centrarme en ellos porque tenían aspectos que considero importantes en el ejercicio de la docencia. Con base en lo anterior, el Referente 6 lo consideré importante ya que hace alusión a “Utilizar herramientas y estrategias pedagógicas que enganchen a sus estudiantes” (British Council, 2017), lo que me pareció fundamental a la hora de preparar y dictar un tema. Afirmo que me pareció fundamental puesto que al hacer un recuento de las clases en las que más había aprendido, todas tenían en común que el profesor lograba captar mi atención, bien sea por la forma en la que explicaba el tema o por los ejercicios que usaba para generar procesos de aprendizaje.

Pensando en esos docentes y mi propia personalidad, decidí siempre esforzarme para que mis clases y explicaciones fueran dinámicas y, una vez iniciada la pasantía, entendí que no era suficiente ser divertida, sino que era fundamental lo que dice el Referente 4: “Adaptar su práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de todos sus estudiantes” (British Council, 2017). Este lo tomé en cuenta una vez iniciadas mis primeras clases, ya que cuando me encontraba dictando los temas de la sesión, noté que no siempre me daba a entender. Lo que implicó comprender que los contextos influyen en la comprensión de conceptos y, por tanto, de temáticas. Es decir, los niveles de conocimiento en ambos colegios son diferentes: los estudiantes de la institución privada tenían más bases analíticas y de conocimiento, en comparación con los estudiantes del colegio Alianza.

Sin embargo, la dificultad para hacerme entender ocurrió en ambos colegios porque varias veces hacía referencia a conocimientos adquiridos a lo largo de mi carrera universitaria. Ejemplo de lo anterior es que, si bien con los estudiantes del colegio privado se llevaban a cabo discusiones que tenían que ver con las estructuras sociales desde perspectivas más políticas y académicas - situación que no pasaba de la misma forma en Alianza-, notaba que a veces hablaba de términos como barreras o fronteras imaginarias y daba por hecho que ellos conocían con exactitud el significado de estos conceptos; y no era hasta que veía algunas caras de desconcierto que caía en cuenta de mi error.

Teniendo en cuenta lo anterior, la manera en que apliqué este Referente fue principalmente tratando de combinar un lenguaje coloquial con uno pedagógico, esto para enganchar a los alumnos de forma. Al mismo tiempo, procuré explicar de diversas formas lo que quería decir para asegurarme que los contenidos de la clase fueran comprendidos. Un ejemplo de lo anterior fue cuando necesité exponer un contexto histórico acerca de las relaciones de Colombia con España después de la independencia; di varios ejemplos de lo que

pasaba en ese momento y, como última forma de ilustrar mi punto, hice un chiste acerca de cómo Colombia tenía una relación tóxica de dependencia con España. El uso de la palabra relación tóxica fue cómica para los estudiantes ya que es un término bastante usado por los jóvenes para expresar relaciones complejas y dependientes.

En cuanto al Referente número 5 el cual expresa que se deben “Establecer expectativas que inspiren y desafíen a los estudiantes” (British Council, 2017), este enunciado me pareció relevante porque plantea no solo generar retos intelectuales a los estudiantes -5b-, sino también articular los saberes de la clase con artistas, deportistas y autores de su conocimiento, al igual que con sus expectativas familiares, institucionales y proyectos estudiantiles -5a y 5d-. Uno de los ejemplos en los cuales se ve reflejado este Referente se dio cuando me encontraba en el colegio Alianza y con permiso de mi MA decidí editar una tarea que siempre ponía a los cursos octavos.

La tarea consistía en averiguar sobre algunos super héroes ficticios actuales -Spiderman, Superman, Batman, etc.- y otros más antiguos y reales -Cristóbal Colón, Simón Bolívar, Marco Polo, etc.-. Sin embargo, luego de hacer unas preguntas a algunos estudiantes de uno de los cursos, me di cuenta de que no conocían quien era el Che Guevara, ni Camilo Torres entre otros personajes históricos importantes. Sumado a lo anterior, al revisar el largo listado de los héroes, me fijé que casi no había mujeres ni en los héroes ficticios ni en los reales; también noté que no había variedad en estos héroes, es decir, ninguno era indígena y, además, faltaban personajes históricos importantes para el contexto latinoamericano. Esto llevó a que editara la tarea y colocara personajes como: Marie Curie, Che Guevara, Manuel Quintín, Ms Marvel, Juana de Arco, Jaime Garzón, entre otros. Luego de que investigaran los héroes que les correspondió, los puse a hacer un pequeño ensayo donde respondieran si creían que los héroes de ahora -ficticios- son o no igual de valerosos a los de antes -reales-.

Este ejemplo abarcó no solo el Referente 5, sino también el 6 ya que al observar la temática fue interesante ver: por un lado, cómo los estudiantes aprendieron acerca de varios personajes históricos que antes no conocían y así entender que han existido hombres y mujeres importantes en diferentes ámbitos; y cómo algunos de ellos pertenecen al contexto latinoamericano. Por otro lado, y haciendo alusión al Referente 5a, ver las diversas opiniones, acerca de los héroes reales y ficticios, si son equiparables y en otros casos, si esos personajes históricos son héroes o no.

Asimismo, ver la perspectiva de algunas estudiantes en cuanto al poder femenino y cómo las heroínas ficticias cumplen determinados estándares de belleza, generó que valorará diferentes formas de pensamiento. En términos de aprendizaje, se logró mi objetivo de mostrarles la existencia de la diversidad en los héroes y ayudarlos a mejorar en redacción y

ortografía, algo que representó un reto y un ejercicio de análisis -6b-. La evidencia del cumplimiento de mi objetivo se reflejó en algunos de los argumentos que estos dieron respecto a su tesis. Por ejemplo, algunos ensayos tenían que ver con el empoderamiento femenino, además de que al explicar previamente cómo debía ser un ensayo y acompañarlos en el proceso de escritura, se reflejó una diferencia en el orden de ideas, redacción y ortografía versus algunos ensayos que había leído previamente de esos cursos.

El Referente 6 lo consideré importante ya que hace alusión a “Utilizar herramientas y estrategias pedagógicas que enganchen a sus estudiantes” (British Council, 2017) lo que me pareció fundamental a la hora de preparar y dictar un tema, ya que revisando los sub textos de los Aspectos a Evaluar noté que el 6b expresa la importancia de retomar temas de clases pasadas para conectarlos con las presentes y también articular los conocimientos con sus vidas cotidianas. Esto me pareció muy importante porque muchas veces, cuando me encontraba en el colegio, no me era evidente que cada clase se encontraba conectada con las anterior y además muy pocas veces veía la relevancia de los temas tratados, ya que no los conectaba con mi contexto cotidiano. Para concretar dicho Referente, intentaba recordarles temas o conceptos de las clases pasadas que tuviesen que ver con las actuales. Específicamente recuerdo que en algunas clases en las que se estaban tratando los movimientos literarios y artistas, recordaba la influencia de algunos autores representativos que terminaban siendo influencia para otros artistas. También ejemplificaba cómo nuestro contexto actual (el cual está lleno de tecnología) ha creado nuevas formas de escritura, arte y música.

También me enfoqué mucho en resaltar otras formas de pensamiento y opiniones -6f-; me parecía importante que los estudiantes supieran que hay diversidad de ideas y visiones del mundo y que está bien pensar diferente. Para lograr esto, generé debates en clase para que entre sus compañeros se escucharan y así resaltar que las diferentes opiniones que se confrontaban eran válidas. En este tipo de actividades (y en general en las clases) aplicaba el referente -6d-, es decir, utilizar un error como recurso de aprendizaje; sin embargo, era cuidadosa en que el uso de este error no fuera a generar burlas o malestar en el estudiante. Para ello, procuraba hacerle preguntas al estudiante para así llevar a que por sí solo lo corrigiera. A veces iniciaba preguntando si se encontraba seguro de la respuesta que me había dicho; cuando sentía que sí había un error en su respuesta, le decía pistas para que este llegara a la respuesta por sí solo. En general cada uno de estos Referentes fue importante no solo para mi práctica como docente, sino que también ayudaron a construir el tipo de docente que quería ser, teniendo en cuenta los errores que cometí iniciando mi pasantía y teniendo como referencia a los profesores que más me enseñaron.

El segundo mecanismo que se usa para la heteroevaluación es el Formato de Evaluación

-imagen 4-. Este contiene (en la parte superior) algunos espacios para llenar con información general, es decir, el nombre del MF, la institución, el nombre del observador, propósito de aprendizaje, entre otros. Seguido a esto, se encuentran los espacios relativos a *Resultados generales* en donde el observador, quien por lo general es el MA o el LM, escribirá sus diferentes opiniones acerca del desarrollo de la clase. Como se puede ver en la imagen, este segmento se divide en cinco partes en las cuales el heteroevaluador escribirá sus opiniones respecto a la clase y su desarrollo. Por un lado, el cuadro más amplio es para *¿Qué salió bien?*; luego hay tres espacios dedicados al *Aún mejor si...* que se divide en *Indispensable (1 solamente)*, *Debería* y *Podría*. Por otro lado, debajo de estas secciones se encuentra *Otras observaciones*, lugar en el cual también se pueden escribir comentarios, dar consejos o recalcar detalles que fueron positivos. Por último, en la parte inferior se encuentran unos espacios para que quien observó la clase y se encuentre heteroevaluando escriba cuáles son los Referentes de Progreso que se evidenciaron.



01: FORMATO GENERAL
Observación y evaluación del maestro en formación (MF)



Establecimiento educativo:	Periodo escolar y fecha:	Observador:	Maestro en formación:						
Propósito de aprendizaje:	Cantidad de estudiantes:	MF ☐	MA ☐	MMC ☐	MMU ☐				
		Observación esporádica	Observación semanal	Observación mitad de semestre	Observación final del semestre.				
Resultados generales (discusión entre Maestro de Maestros y Maestro en Formación)									
¿Qué salió bien?			Aún mejor si... Indispensable (1 solamente) Debería Podría						
Otras observaciones:									
Referentes de Progreso (RP)									
Referente 1	Referente 2	Referente 3	Referente 4	Referente 5	Referente 6	Referente 7	Referente 8	Referente 9	Referente 10

Firma del Practicante:
Firma del MM o MA:

Fecha:
Fecha:

Para citar: British Council & Secretaría de Educación Distrital (2017). Convenio 1550 de 2017. Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros EFMMA. Formato General de Observación Enfocada.

Imagen 4 British Council & Secretaría de Educación Distrital (2017). Convenio 1550 de 2017. Escuelas Formadoras y Maestros de Maestros EFMMA. Formato General de Observación Enfocada.)

Después de la descripción anterior, es importante entender varios aspectos de este mecanismo. En primera instancia, es relevante resaltar que no tiene una nota cuantitativa ni cualitativa; en otras palabras, no hay un espacio en donde se coloque un número o un “aprobado” / “reprobado” que haga alusión al ejercicio. En mi experiencia, el hecho de no tener una nota generó menos presión a la hora de ser evaluada; de hecho, hizo que (al leer las observaciones y escuchar la retroalimentación de los heteroevaluadores) pudiera concentrarme más en estas y posteriormente reflexionar en cómo mejorar los aspectos en los que estaba

fallando, sin pensar en querer subir o tener una nota más alta cuando se hicieran las siguientes observaciones por parte del LM o el MA.

En segunda instancia, es importante recalcar que el hecho de tener los Referentes de Progreso como un marco de referencia para evaluar el desempeño de los MF y que los diferentes actores – MA, MF y LM- los conozcan, implica un conocimiento acerca de los aspectos que serán tomados en cuenta en las evaluaciones. Esto permite que los criterios de evaluación sean claros e iguales para todos los MF, además de que los actores que heteroevalúan tengan un mismo marco de referencia y todas sus retroalimentaciones estén guiadas por los Referentes de Progreso y el Formato de Evaluación.

2. Actores que heteroevalúan

Como se mencionó con anterioridad, la heteroevaluación puede ser efectuada por alguien dentro o fuera del contexto escolar y/o ser un actor jerárquicamente distinto al heteroevaluado. En EFMMa los actores que generan este tipo de evaluación son dos: el primero es el LM, quien es ajeno a la institución educativa y, por tanto, al contexto escolar; y el segundo son los MA quienes -por el contrario- pertenecen al contexto. Es importante resaltar que ambos pertenecen a una jerarquía distinta a los MF. Esta doble heteroevaluación genera una evaluación integral hacia el MF puesto que, por un lado, el MA conoce el curso, los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los temas de la clase, los tópicos de importancia que deben quedar aprendidos. Y, además, al ser quien acompaña al MF constantemente, puede ver sus errores y aciertos cotidianos en sus clases; en consecuencia, puede reportar aspectos sobre su evolución a lo largo del ciclo.

Además, el LM se enfoca en tres momentos específicos durante el desarrollo de la clase: primero, la preparación; segundo, el desarrollo; y, tercero, la finalización. En la preparación, el LM se enfoca en revisar la planeación de clase que el MF le ha enviado con anterioridad a la sesión que será observada. En esta planeación se deberá explicar: el grado al que se le dictará clase; la materia que se dictará, por ejemplo: español; la duración que tendrá dicha clase; el tema que se dictará; la meta de comprensión de la unidad o propósito de aprendizaje; y, por último, cómo será el cierre de la temática. Hay que especificar que la planeación de clase varía en ciertos aspectos según la institución; por ejemplo, en los colegios Alianza se debe iniciar la clase con una “rutina”, con esto me refiero a un fragmento inicial de la enseñanza donde se trabajen preguntas tipo Saber pro⁴; mientras que en el colegio privado se iniciaba la clase

⁴ El Saber pro es El Examen de Calidad de la Educación Superior, un examen con opciones de múltiple respuesta que se hace en Colombia como requisito para poder graduarse de la universidad. Este examen mide las habilidades y conocimientos de quien lo presenta.

explicando cuál o cuáles iban a ser los objetivos.

Por otro lado, en el caso del desarrollo, el LM examinará si se está cumpliendo con cada uno de los aspectos mencionados en la planeación de clase. Además, se fijará en el manejo del aula; la participación de los estudiantes, es decir, si se propicia esta participación; la claridad con la que se explica el tema; cómo se desarrolla la clase y si esta genera un diálogo con los estudiantes. En general, el LM tendrá en cuenta los diferentes Referentes de Progreso que se manifiesten a lo largo de la clase. Finalmente, en el cierre tendrá en cuenta si se concluyó el tema debidamente; con esto me refiero a si se abarcó todo lo contemplado en la planeación de clase y si se evidencia un espacio final de conclusiones donde se tenga certeza de lo aprendido por los estudiantes.

Se debe aclarar que el LM hace dos evaluaciones por ciclo: la primera de ellas al inicio del período y la segunda en la finalización de este; en otras palabras, hace 4 evaluaciones en total, dos en cada colegio. La retroalimentación de estas evaluaciones a veces se hace al finalizar la clase y otras en los encuentros reflexivos de manera individual. Sin embargo, la cantidad de veces que el LM evaluará a los MF puede variar según la disponibilidad del tiempo del LM. En cuanto al MA, este debe enviar su heteroevaluación semanal al LM y para ello tendrá en cuenta el Formato -imagen 4- y, por tanto, los Referentes de Progreso. Esta evaluación semanal será subida a un Drive al que tiene acceso el MF y podrá observar las anotaciones hechas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante profundizar en cómo el proyecto plantea las retroalimentaciones por parte de ambos actores y cómo las experimenté. EFMMa propone que el LM, como se mencionó con anterioridad, puede hacer la retroalimentación una vez terminada la clase o en los encuentros reflexivos que se llevan a cabo los viernes. La dependencia de hacerla de una manera u otra está sujeta al tiempo del LM y del MF; es decir, si por ejemplo el LM observa mi clase e inmediatamente a la finalización de esta debe observar a otro MF, postergará la retroalimentación. En el caso del MA, las anotaciones y evaluaciones se dan en diferentes momentos y depende de cada profesor. Con esto me refiero a que, si bien deben enviar una evaluación cada semana (como se especificó anteriormente), también pueden hacer retroalimentaciones al finalizar cada clase y/o en espacios de receso; estas conversaciones pueden no tener en cuenta el Formato de Evaluación.

Con base en lo descrito, en mi experiencia durante la práctica, la LM hizo una observación por cada institución; las retroalimentaciones se dieron una inmediatamente después de la clase y la otra en uno de los encuentros reflexivos. Primero se hizo una retroalimentación verbal y luego se me envió por correo el Formato de Evaluación que llenó durante las clases que observó. Durante las retroalimentaciones orales, observé varias cosas:

primero, la retroalimentación está guiada por el Formato de Evaluación y, por tanto, por los Referentes de Progreso, ya que son los estándares que se tienen en cuenta en la evaluación; esto permite que el MF tenga claros los aspectos de buena práctica docente que se evidenciaron y pueda revisar cuáles le gustaría que fueran más evidentes para sus futuras clases.

Segundo, la primera pregunta que hacía la LM era: “¿Cómo crees que te fue?”; este interrogante llamó mi atención, ya que genera que el MF haga una introspección y dé una respuesta donde explique lo que percibe como positivo y negativo en el desarrollo de su clase; esto hace que el LM articule dicha respuesta con sus observaciones y análisis ya escritos en el Formato. Por último, tanto en la retroalimentación escrita, la forma en la que está hecho el Formato de Evaluación y la manera en que la LM expresa sus observaciones, se puede percibir que el evaluador usa un lenguaje positivo que alienta al MF mejorar constantemente el desarrollo de las clases. Si bien se señalan debilidades y problemas en el desarrollo de la clase, nunca se usan palabras negativas, sino que se hacen sugerencias.

A continuación - imagen 5-, se puede ver una de las evaluaciones que me hicieron durante el proyecto, en este caso el heteroevaluador fue mi LM. La clase que se observó fue a uno de los grados 10° pertenecientes la institución privada en la cual hice mi primer ciclo. Como se puede observar, el lenguaje del Formato de Evaluación, así como las anotaciones del LM están dirigidos, por un lado, a destacar las fortalezas y elementos positivos que se evidenciaron durante la clase y, por otro lado, a señalar lo que se debe mejorar de forma indispensable para que las clases salgan de mejor manera. Se debe resaltar que, como se ha dicho con anterioridad, los comentarios no constituyen críticas ni resaltan aspectos que pudieran considerarse negativos, sino que se trata de dar aportes para la mejora del proceso.

Propósito de aprendizaje: - Analizar el impacto del cambio climático a partir del doc. propuesto		Cantidad de estudiantes: 17	MF ☐	MA ☐	MMC ☐	MMU ☒			
Observación esporádica ☒		Observación semanal ☐		Observación mitad de semestre ☐		Observación final del semestre ☐			
Resultados generales (discusión entre Maestro de Maestros y Maestro en Formación)									
¿Qué salió bien?			Aún mejor si...						
- Llamar lista te ayudó a concentrar la atención en tu clase. - El tono de tu voz y la claridad de tus explicaciones. - El seguimiento que haces a cada grupo de trabajo. - Eres muy segura de tu rol como docente. - La sesión plenaria, luego de la lectura grupal. - Tus comentarios, luego de las intervenciones de algunos estudiantes.			Indispensable (1 solamente) - Antes de ver el video, mencionar cuáles deben ser los focos de observación. (para que van a ver el video?) Debería - Revisar "Body Language" - Al final de la clase haber dado la orientación sobre carteles, una vez todos estuvieran prestando atención. Podría						
Otras observaciones:									
- El grupo está auténticamente interesado por discutir los temas propuestos. - Observa el video clip de tu clase y analiza tu "body language". - Tuviste tiempo para el cierre con Plenaria									
Referentes de Progreso (RP)									
Referente 1	Referente 2	Referente 3	Referente 4	Referente 5	Referente 6	Referente 7	Referente 8	Referente 9	Referente 10
	a, d, i	a, b, i	b, d		a, b, e	a, b, c		b, c, e, i	

Imagen 5 formato general British Council Colombia (Material suministrado por British Council)

En el caso de mi experiencia personal con las retroalimentaciones de mis MA, existieron una serie de particularidades con mi primer MA que generaron que las

retroalimentaciones dependieran del tiempo que este tenía. En otras palabras, el hecho de que mi MA tuviera un cargo administrativo generó que, en muchas ocasiones, fuera corto el tiempo en el cual pudiéramos hablar acerca de mi desarrollo durante la clase. Esto implicó que algunas veces la retroalimentación se diera durante la clase, en espacios donde los estudiantes se encontraban desarrollando talleres planteados en el marco de la lección. Otras veces se hizo en algunos momentos donde mi MA tuviera tiempo para proporcionarme consejos y ayudas para mejorar mis procesos de aprendizaje, por ejemplo, lecturas que explicaran la metodología de aprendizaje de la institución, la cual se basa en la taxonomía de Bloom.

De igual forma, las responsabilidades del cargo de mi MA generaron que estuviera ausente una semana, por lo cual tuve que desarrollar las clases de manera independiente y sin asistencia de él. Esta situación en particular ocasionó que yo desarrollara procesos de autoevaluación para mejorar las clases y mis procesos de aprendizaje⁵. Otra particularidad que afectó de manera específica las retroalimentaciones que suele haber entre MA y MF es que, al no tener mucho tiempo debido a los diferentes roles que debía cumplir en la institución, tampoco pudo enviar los informes de evaluación que (como se ha mencionado) deben enviarse al finalizar cada semana teniendo en cuenta el Formato de Evaluación.

En cuando a mi segundo MA, fue una experiencia completamente diferente, ya que por un lado contaba con más tiempo por lo que sus retroalimentaciones eran después de cada clase; y, por otro lado, enviaba cada semana el reporte de evaluación. Esto último implicó que me cuestionara cómo la relación del MA-MF influye en los procesos de aprendizaje⁵ del MF y, por tanto, en la retroalimentación que se efectúa luego de hacer una heteroevaluación, sea en el informe semanal o después de una clase. El hecho de que ambos actores se encuentran en constante interacción implica que exista un mejor trabajo conjunto y, a su vez, una mayor retroalimentación. Es decir, cuando la relación de ambos se construye de manera cercana, hay una buena comunicación, trabajo en equipo, confianza, compromiso y dedicación que confluyen en la construcción de un proceso bilateral donde ambos actores sienten libertad para hacer retroalimentaciones y la construcción de un proceso de aprendizaje. La buena relación y conexión con mi segundo MA me demostró cómo influye en los procesos de aprendizaje la construcción de trabajo en equipo y la importancia de generar retroalimentaciones y procesos de aprendizaje bilaterales, ya que permite que (aunque el MF es aprendiz) evidenciar limitaciones que tal vez el MA no ha visto al estar tanto tiempo inmerso en su contexto. En este sentido el que el MF perteneciera a un contexto diferente permitía hacer una heteroevaluación MF a MA.

⁵ Se profundizará en los procesos de autoevaluación en la sección Autoevaluación

Coevaluación:

La coevaluación es otro de los mecanismos de participación de la evaluación; es, según Maritza Cuesta y Radaelamis Zamora en su texto *La evaluación pedagógica en el desarrollo del proceso docente educativo*, un “proceso valorativo de todos los sujetos que participan en el proceso, como evaluación mutua de una actividad realizada entre varios sujetos, como interacción entre los sujetos que participan en el proceso” (Cuesta y Zamora: 2016: 161). Es decir, la coevaluación es un proceso evaluativo que está presente entre los actores de un proceso. Esta evaluación puede estar durante todo un proceso de aprendizaje, una actividad particular entre personas o como método valorativo de la interacción entre varios sujetos que son partícipes de un proceso. La coevaluación se realiza entre pares, por ende, en escenarios educativos se encuentra entre estudiantes o entre profesores.

En EFMMa la coevaluación no es un mecanismo que se evidencia de forma obligatoria o periódica como sucede con la heteroevaluación; esto se debe a los tiempos que tenga cada MF en las instituciones. Por ejemplo, durante mi estancia en el primer colegio, los días que asistía -lunes y miércoles- tenía pocas clases y, debido al cargo de mi MA (explicado en páginas anteriores), tuve varios espacios libres los cuales usé ocasionalmente para hacer coevaluación a mis colegas. Por el contrario, en el segundo colegio mi horario era más pesado y casi no tenía espacios libres, por lo que hacer coevaluaciones fue imposible. Teniendo en cuenta lo anterior, este mecanismo no es mandatorio en los procesos que contempla EFMMa; sin embargo, al inicio de la pasantía se nos recomendó hacerlo por nuestra LM en caso de tener alguna disponibilidad de tiempo y fue debido a ello que aproveche mis espacios libres para observar a mis compañeros.

Teniendo en cuenta lo anterior, hice coevaluación a cuatro de mis compañeros MF, observé clases de matemáticas, química, inglés y sociales. Debido a que coevalué varias clases con temáticas alejadas a lo que estudio, mi objetivo principal no era saber si estaba dictando bien o mal determinado tema, sino me enfoqué en el desarrollo de la clase teniendo en cuenta los Referentes de Progreso y el Formato de Evaluación. Sin embargo, es importante aclarar que no usé el formato de manera física, sino que tuve en cuenta sus componentes descritos anteriormente y lo flexibilicé. Con esto me refiero a que a la hora de dar una retroalimentación lo hacía únicamente de manera verbal, iniciaba con lo que salió bien y posteriormente lo que se podría mejorar. En cuanto a Los Referentes de Progreso, los tuve en cuenta de manera general, ya que al no saberlos de memoria y no tenerlos a la mano no podía precisar el Referente específico. Con esto me refiero a que dentro de las observaciones que les hacía a mis compañeros decía, por ejemplo: “a pesar de que nunca has sido profesor, siento que tuviste en cuenta el Referente de Progreso que habla acerca de adaptar la práctica al contexto escolar ya

que desarrollaste el tema de manera clara, ajustando tus conocimientos universitarios al contexto de un aula de octavo grado”.

Otro elemento que tuve en cuenta cuando manifestaba las observaciones después de presenciar las clases fue el conjunto de apreciaciones que venían de mi formación como estudiante de artes liberales en ciencias sociales; es decir, teniendo en cuenta mi formación humanista tuve reflexiones guiadas a temas como el género. Un ejemplo de esto fue una vez que coevalué una clase de matemáticas y noté que durante el desarrollo de esta los únicos que participaron fueron los hombres. Esta situación me recordó las creencias de género respecto a que los hombres son mejores en matemáticas y, además, son menos temerosos a la hora de participar en clase, lo que me llevó a decirle a mi compañero MF que procurara hacer que las mujeres de su clase participaran más y balanceara las voces que se manifestaban en el aula. Esto con el fin de incentivar una participación equitativa y además evidenciar que hay mujeres en su clase que son muy hábiles en matemáticas, como él mismo me había comentado.

Aunque la coevaluación no tiene un carácter estricto y obligatorio dentro de EFMMa, a partir de mi experiencia personal siento que es un ejercicio importante para el desarrollo y mejora de las habilidades docentes tanto para el observador como para el observado. Este tipo de evaluaciones genera reflexiones por parte de ambos actores para la toma de decisiones de las prácticas que se establecen en el aula. En otras palabras, las coevaluaciones que me hicieron algunos compañeros generaron que reflexionara respecto a cómo mejorar aquellas falencias que identificaron, por ejemplo, el aclarar algunos términos que usaba y daba por hecho que los estudiantes conocían; esta observación hizo que las clases posteriores preguntara si sabían a qué me refería cuando hacía referencia a determinado concepto, por ejemplo, dilema. Si no lo conocían, procuraba preguntarles a qué les sonaba o qué pensaban que podía significar y así construir una respuesta a partir de sus opiniones.

Teniendo en cuenta la forma -oral- en la cual se desarrollaron las retroalimentaciones de las coevaluaciones en EFMMa, es importante resaltar que “Es necesario hacer coevaluaciones orales y manifestar con sinceridad los aspectos mejorables de los compañeros, es absurdo decir que todo ha salido bien, puesto que siempre hay algún detalle que merece prestarle atención para mejorarlo, se debe cuidar el lenguaje para no herir susceptibilidades,” (Torres y Torres 2005:490) para la mejora de las prácticas docentes ya que “La crítica mutua aclara las ideas, afianza el respeto por la opinión ajena, promueve las relaciones interpersonales, basadas en el colectivismo y la ayuda mutua” (Cuesta y Zamora: 2016: 161).

Autoevaluación

Anteriormente se han mencionado en este texto dos de los mecanismos de participación

de la evaluación que están inmersos en EFMMa. Como se ha mencionado, la heteroevaluación es uno de los mecanismos que está presente durante toda la experiencia, mientras que la coevaluación es opcional y más esporádica. Por su parte, la autoevaluación es el mecanismo que a mi parecer tiene más peso y, por ende, más espacios durante la pasantía. Teniendo en cuenta lo anterior, se debe aclarar que la autoevaluación “es un momento esencial del proceso general de la evaluación pedagógica, que permite valorar el logro de los objetivos personalmente asumidos” (Cuesta y Zamora: 2016: 160) y los que se plantean. En otras palabras, la autoevaluación no solo abarca una reflexión acerca de los objetivos y retos que personalmente establecemos, sino que también es la evaluación propia del alcance de objetivos que se establecen, sea en la institución educativa o en el caso de los MF los Referentes de Progreso.

Sumado a lo anterior, se debe tener en cuenta que este mecanismo de evaluación es también “un proceso que le permite al participante conocer sus potencialidades y limitaciones y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje” (Torres y Torres 2005: 489). Dentro de este marco de ideas vale la pena resaltar que los docentes -y en el caso de EFMMa los MF-, aunque no nos lo propongamos de forma consciente, realizamos una autoevaluación de nuestro propio trabajo (Cuesta y Zamora: 2016). En síntesis, la autoevaluación implica el hacer reflexiones sobre las prácticas, enseñanzas y creencias (Vera y otros, 2018); es un proceso fundamental en el ejercicio de la docencia que nos permite valorar los logros y conocer nuestras limitaciones y fortalezas para la toma de decisiones en pro de la mejora de nuestros conocimientos y prácticas docentes.

Para entender mejor el por qué la autoevaluación es la evaluación con más peso en EFMMa es necesario conocer los espacios y mecanismos donde esta se encuentra presente. En páginas anteriores se ha escrito acerca de los Referentes de Progreso, el Formato de Evaluación y los Encuentros reflexivos que se llevaban a cabo los viernes; cada uno de estos son componentes que implican una autoevaluación. En el caso de los Referentes de Progreso, al ser una serie de enunciados que constituyen lo que se espera de unas buenas prácticas y el marco bajo el cual se guiarán las reflexiones y retroalimentaciones de los MF (British Council, 2017), se puede decir entonces que cuando hacemos una valoración de logro de los objetivos alcanzados en cada clase, analizamos el cumplimiento de los Referentes de Progreso. Por ejemplo, cuando acababa una clase de la que estaba encargada pensaba varias veces lo que hice bien y lo que podría mejor basándome en los Referentes de Progreso; muchas veces reflexionaba si realmente estaba adaptando mi práctica pedagógica al contexto y necesidad de la clase -Referente 4- o proporcionaba un ambiente participativo - Referente 7-. Sin embargo, también reflexionaba

sobre objetivos que me proponía de manera más personal, por ejemplo, ser divertida en mis explicaciones y traerles datos que les pudiera interesar.

En cuanto al Formato de Evaluación, la autoevaluación se encuentra presente en el momento en que el LM inicia con la retroalimentación de la clase observada, puesto que como se mencionó en el apartado *Heteroevaluación*, antes de que el LM inicie con sus apreciaciones, pregunta: “¿Cómo crees que te fue?” lo que lleva a un primer momento de reflexión en donde como MF hacemos un repaso de los 3 momentos ejes de la clase, inicio, desarrollo y cierre. Además, este proceso permitió autoevaluar los Referentes de Progreso que tal vez se evidenciaron en la clase, para así dar una respuesta de lo que sentimos que hicimos bien y lo que tal vez no salió como esperábamos.

Ejemplo de lo anterior, en relación con mi experiencia personal, fue cuando por primera vez tuve mi heteroevaluación con la LM. En el momento en que me hizo la pregunta, lo primero que pensé fue cómo inicié mi clase, si había dejado claro el objetivo de esta, teniendo en cuenta el cómo se debía hacer según la institución. Luego repasé cómo desarrollé la clase, si fui clara, si generé participación de los estudiantes y, finalmente, cómo la concluí. Al mismo tiempo, reflexioné cómo me sentí y qué percepción tuve sobre los estudiantes mientras explicaba el tema de la clase. En el instante en que terminé de hacer ese repaso mental, dentro de las varias anotaciones que hice, contesté que al final me tocó acelerar el cierre de clase ya que se estaba acabando el tiempo. La LM, después de escuchar mi respuesta, dijo que observó lo mismo que yo, me dio algunas retroalimentaciones. Posteriormente me envió el Formato de Evaluación que llenó durante la clase para que pudiera ver más a profundidad sus observaciones. En síntesis, estos dos mecanismos no solo son trabajados desde la heteroevaluación y la coevaluación, sino que también se encuentran evidenciados en la autoevaluación. Los Referentes de Progreso porque son los ejes que guían las reflexiones y evaluaciones; y el Formato de Evaluación porque permite un espacio de autoanálisis.

Por otra parte, los Encuentros Reflexivos fueron un espacio fundamental donde la coevaluación y la autoevaluación se encontraban. Recordemos que estos espacios se daban los días viernes de 2 a 5 pm y manejaban el formato 3x3x3 que fue explicado con anterioridad⁶. Para entender por qué la coevaluación se encuentra presente en este espacio es importante verla desde el punto de vista que proponen María Electa Torres y Carmen Minerva Torres (2005) en su texto *Formas de participación de la evaluación*, en donde la coevaluación es un proceso de valoración recíproca que se da por el cúmulo de experiencias de la autoevaluación que enriquecen y permiten retroalimentar el aprendizaje del grupo (Torres y Torres, 2005) que sería el grupo de MF que componía cada pasantía.

⁶ Apartado “¿Qué es EFMMa?”

Lo anterior se evidencia en los espacios 3x3x3 debido a que en ellos los MF podíamos discutir, generar preguntas al otro para la reflexión o dar consejos, todo ello partiendo de las vivencias de cada uno durante las clases, vivencias que generaban aprendizajes gracias a las autoevaluaciones que cada MF hacía de manera consciente o inconsciente. Estas evaluaciones podían surgir de espacios personales o constitutivos de EFFMa como los Encuentros reflexivos. Recordemos que en los primeros 3 minutos se debía decir lo positivo respecto a la semana; en este tiempo se evidenciaba un primer momento de reflexión autoevaluativa, ya que el MF debía hacer un repaso mental de lo ocurrido en sus clases y vivencias en la institución, para así dar un breve recuento de su semana hablando acerca de sus aciertos y errores. Esta primera parte del formato no solo generaba una reflexión de la semana, sino que también al escuchar las experiencias de otros MF uno mismo reflexiona y notaba vivencias similares.

Varias veces en los Encuentros reflexivos, a partir de escuchar a mis compañeros noté vivencias similares y aprendí de sus experiencias. Estas enseñanzas me ayudaron en momentos claves del proyecto, específicamente recuerdo que me encontraba dando clase sola -mi MA por motivos administrativos no podía estar en clase- y los alumnos se estaban dispersos y desordenados; el control de clase era difícil lo que me hizo recordar que en un Encuentro reflexivo un MF tuvo una experiencia similar y para controlar la clase hizo una actividad donde se ganaban o perdían puntos, lo que generó que el grupo se concentrará nuevamente. Esa vivencia ajena, expresada en un Encuentro reflexivo, me ayudó a saber qué hacer en ese momento.

En la segunda parte del formato, esos otros 3 minutos servían para escuchar preguntas o comentarios de los otros MF respecto a lo que se acabara de decir. Este espacio no solo generaba preguntas reflexivas para quien expuso, sino también era un momento de coevaluación, ya que a veces las preguntas servían para llevar a una introspección o hacer comentarios en pro de mejorar y superar los retos que se presentan en la docencia. Es decir, por un lado, se hacían preguntas respecto a cómo mejorar las prácticas docentes que se mencionaban, el manejo de la clase, cómo captar la atención de los alumnos o incluso se hacían reflexiones encaminadas los comportamientos de los profesores o alumnos y las dinámicas de premiar o castigar según los resultados o el clientelismo que se pueden vivir en ciertas instituciones.

Por otro lado, se procuraba hacer preguntas que profundizaran lo comentado en los primeros 3 minutos ya que algunas veces este tiempo no era suficiente para concluir ideas o hablar de los retos de la siguiente semana. Es importante aclarar que el tiempo no se modificó, ya que al ser varios MF si se hiciera esta actividad por más de 9 minutos por persona, se extendería demasiado y no daría tiempo para las exposiciones que también se hacían en ese horario. En los tres minutos restantes, el MF debía dar respuesta a aquellas preguntas o comentarios que se

hicieron anteriormente. Los Encuentros reflexivos eran un espacio donde la valoración de los compañeros (MF) y del educador (LM) generaban una autoevaluación enriquecida incidiendo en la confianza y autoestima de los MF (Cuesta y Zamora: 2016).

Como se ha estado describiendo, dentro de EFMMa existían diferentes herramientas para la formación docente, las cuales se encontraban inmersas en los mecanismos de evaluación que se han venido describiendo (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). Sin embargo, hay que resaltar una herramienta importante para este apartado que no se ha descrito con anterioridad: Trayectoria de Progreso (TP) la cual tenía como objetivo fomentar en el MF “un ejercicio de autoevaluación fundamentado en la autorreflexión y la búsqueda del progreso del aprendizaje de los estudiantes a su cargo.” (British Council, 2017). La TP se componía de dos partes: 1. Una tabla que servía como registro autoevaluativo que se debía llenar cuatro veces al semestre sintetizando el avance o dominio de cada Referente de Progreso. 2. Un Registro de Progreso donde se escribían reflexiones acerca del trabajo hecho como MF el cual era un soporte de evidencia asociado a los Referentes de Progreso y sus Aspectos a Evaluar (British Council, 2017).

En otras palabras, el Registro de Progreso era la profundización de la tabla de registro autoevaluativo, si bien en la tabla los MF nos autoevaluamos con colores: verde para expresar que ese referente lo teníamos aprendido o bajo control, amarillo significaba que ese aspecto no estaba del todo mal, pero se necesitaba mejorar para así llegar a verde y, por último, rojo el cual implicaba que era un referente que nos costaba a la hora de ejercer nuestra labor como MF. Mientras tanto en el Registro de Progreso se usaban los mismos colores, pero había espacios para escribir reflexiones y describir acerca de cómo nos sentíamos en cada uno de los referentes como se observará a continuación.

Esta es la tabla de Reporte de Progreso (imagen 6) de mi experiencia en EFMMa, como se puede observar están los 10 Referentes de Progreso sin sus sub-enunciados (Aspectos a Evaluar) y cuatro momentos con sus fechas respectivas. Cada uno de esos momentos hace referencia al inicio y final de cada una de las instituciones educativas en las cuales estuve. Como se puede ver, hay algunos Referentes de Progreso (como el 5) en el cual en algunos momentos estuvo en verde y otros bajo a ser rojo y luego amarillo; esto es normal ya que hay que tener en cuenta que cada colegio representaba retos diferentes, si bien en la primera institución me resultó fácil establecer estrategias y herramientas que permitieran tener a los alumnos conectados con mis clases. En la segunda institución me fue más difícil hacerlo; de hecho, consideré que podía dar más de mí. Esto implica que no necesariamente se va a ser siempre el mejor o bueno en un referente de progreso o que se irá de rojo a verde; por el

contrario, los resultados pueden variar dependiendo de las adversidades que se presenten a lo largo de EFMMa.

Esta tabla me parece relevante porque fue una herramienta de autoevaluación que servía para ver de manera global el trabajo hecho y el avance de cada uno de los Referentes de Progreso. Además de ser un registro autoevaluativo que permitía hacer el ejercicio de retrospectiva y reflexión de las diferentes variables para así poder poner un color. Debido a que no había una nota, un número cualitativo, que pudiese implicar la pérdida de la pasantía era más posible ser sincero ya que no se pensaba en función de aprobar una materia, sino por el contrario era un diálogo sincero consigo mismo. No obstante, si pudiese cambiar o ajustar algo le agregaría un quinto momento, el cual se llenase ya al finalizar toda la pasantía y que fuese

Reporte de Progreso EFMMa – Valoración General

Nº.	Referente de Progreso	M1	M2	M3	M4
		Marzo 4-8	Marzo 25-29	Abril 29-mayo 4	Mayo 20-24
1.	Promover el progreso del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la retroalimentación constantes				
2.	Demostrar dominio de la disciplina y su didáctica				
3.	Planear clases estructuradas y pertinentes				
4.	Adaptar su práctica pedagógica al contexto, necesidades y fortalezas de todos sus estudiantes				
5.	Establecer expectativas que inspiren y desafíen a sus estudiantes				
6.	Utilizar estrategias y herramientas pedagógicas que enganchen a sus estudiantes				
7.	Propiciar ambientes participativos, colaborativos y críticos				
8.	Manejar el comportamiento y la convivencia en el ambiente de aprendizaje				
9.	Manejar y gestionar la clase y el ambiente de aprendizaje				
10.	Cumplir con las responsabilidades profesionales y contribuir positivamente a la vida institucional				

para evaluar globalmente cada uno de los Referentes. Esto con el fin de saber en términos generales qué tal se siente cada MF con los enunciados; puesto que se estaría autoevaluando desde el inicio hasta al final teniendo un panorama más amplio que permite tener una reflexión más hacia el avance que se tuvo durante el semestre, que solo a un momento específico bajo unas dinámicas y retos del periodo asignado.

Imagen 6 Tabla Reporte de Progreso EFMMa- Valoración General (Material suministrado por British Council)

El Registro de Progreso era una forma de autoevaluarse de manera más específica hacia los Referentes de Progreso y sus Aspectos a Evaluar, era un registro escrito, una evidencia de las experiencias y reflexiones que se tenía a la hora de colocar el color correspondiente. Empero, requiere de tiempo y responsabilidad para llenarlo, al ser varios Referentes de Progreso y Aspectos a Evaluar, se debe tomar espacios del día para hacerlos de manera tranquila y consciente. Es una herramienta que funciona muy bien para hacer una autoevaluación y diario de campo del progreso de formación de los MF; pero se debe admitir que a veces no se puede

Reporte de Progreso: Referente 1		
Referente de Progreso	Aspectos a Evaluar	
1. Promover el progreso del aprendizaje de los estudiantes, la evaluación y la retroalimentación constantes	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.	
Auto Reflexión		
Momento Valorativo 1	Este primer momento lo pongo en amarillo ya que si bien pude identificar la comprensión de varios estudiantes durante las observaciones de clase y calificación de algunos quices, por temas de las actividades que estaban realizando, siento que no pude explorar tanto este referente y que puedo aplicarlo más y mejor en un futuro.	Color del Referente de Progreso
Momento Valorativo 2	A pesar de las actividades en las que han estado los estudiantes, he intentado aplicarlo. En específico la parte de una retroalimentación constante. Durante el tiempo que he estado con los alumnos de grado 10 ayudándolos a prepararse para el <u>Grulaciunior</u> , procuré hacer constantes retroalimentaciones para sus ensayos y momentos de investigación. Además de ofrecer orientaciones específicas y oportunas, planeé junto a mi MA evaluaciones pertinentes para el impulso y diagnóstico de los procesos de aprendizaje.	Color del Referente de Progreso

Imagen 7 Reporte de Progreso Referente 1. (Material suministrado por British Council)

Conclusiones

EFMMa fue un proyecto que permitió vivir diferentes experiencias para aquellos que tuvimos la oportunidad de estar en él. Estas vivencias no solo tuvieron relación con el conocer dos polos opuestos de la educación colombiana (colegios públicos-colegios privados), sino que también incluyó un autoconocimiento constante al enfrentarnos a situaciones nuevas o diferentes que surgen en los contextos de la pedagogía. Ejemplo de lo anterior, fueron aquellos momentos donde era difícil mantener el orden de la clase porque los estudiantes se encontraban dispersos, lo que ponía a prueba la paciencia y la creatividad para retomar el orden de la clase. En relación con lo anterior y en mi caso específico, uno de mis grandes retos fue poder dar explicaciones claras de las temáticas de cada clase usando términos y contextos que fueran familiares para ellos. También fue desafiante poder explicar de diversas maneras una misma temática, esto con el fin de tener seguridad que realmente estaban comprendiendo un concepto clave.

Es importante destacar que haber estado en EFMMa también implicó un aprendizaje de mí misma. Con esto me refiero a que en diversas ocasiones pensaba que me veía insegura mientras dictaba las clases y que tal vez mi volumen de voz no era el adecuado. Sin embargo, fue grato recibir retroalimentaciones de mi LM y mi MA donde me decían que me mostraba segura en el aula y que mi voz tenía un tono adecuado. Estas retroalimentaciones y reconocimientos de mi desarrollo en las clases implicaron que fuera más segura de mí misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, mi reflexión de estos puntos me llevó a comprender la importancia de los diferentes mecanismos de participación de la evaluación, ya que pueden

llenar cada uno de los referentes ya que no siempre se cuenta con el suficiente tiempo. Para efectos de practicidad de los MF y, en general de los docentes, recomendaría más la tabla de Reporte de Progreso. En mi caso particular me fue difícil llenar cada uno de los referentes ya que no siempre contaba con tiempo para hacerlo, pero cuando lo hacía me servía para autoevaluar varios de los escenarios que viví a lo largo del periodo que estaba evaluando.

generar un desarrollo integral del docente en formación, además de ser herramientas importantes para enriquecer la práctica docente en sí misma. Asimismo, me enseñó que existen diversas formas de evaluar y cada una de ellas tiene un propósito y diferentes actores. Antes de estar en el proyecto EFMMa, sentía que el papel de la evaluación era solo la heteroevaluación, esto debido a que es el método más usual en los colegios y universidades; ni siquiera sabía con precisión que la evaluación abarcaba más procesos como lo son la coevaluación y la autoevaluación. Por esta razón, decidí que el objetivo del presente trabajo fuera mostrar mi propia experiencia en EFMMa en relación con los mecanismos de participación de la evaluación, ya que estas formas de medir los procesos de aprendizaje de cada uno de los MF eran importantes para potencializar y/o mejorar la formación docente. Como se describe a lo largo del presente texto, la pasantía tenía distintos mecanismos para medir el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes; esto generaba que cada MF tuviera un panorama completo de cómo desarrollaba los distintos Referentes de Progreso. Este panorama no solo incluía su propia perspectiva, sino que constantemente involucraba la del MA y algunas otras veces la del LM y otro MF.

En cuanto a mi afirmación de la importancia de la evaluación para mejorar el ejercicio de la docencia, me di cuenta de que EFMMa era integral por los diferentes mecanismos de evaluación que tenían. Como se ha descrito a lo largo de este trabajo, las herramientas brindadas por el proyecto apuntaban a no solo ser formas de heteroevaluación, sino también a generar espacios de coevaluación y, de manera más evidente, espacios donde primaba la autoevaluación, denotando que este último elemento es fundamental para la formación docente. Cada uno de estos mecanismos tenía un objetivo específico; por un lado, la heteroevaluación, al ser hecha por dos actores con experiencia en la docencia, brindaba un acompañamiento responsable hacia los MF y los estudiantes porque sabía cómo actuar en caso de cualquier emergencia.

De igual forma, daban observaciones que venían desde la práctica y el conocimiento docente, que tenían tanto los MA como los LM. Por su parte, el hecho de cada uno de estos actores que participaban en la heteroevaluación tuviera una posición diferente (como se ha descrito anteriormente, uno se encontraba inmerso en la institución educativa y el otro era externo a esta) garantizaba una perspectiva con menos sesgos y desde posiciones diferentes según su experiencia y forma de pensar la educación.

Por otro lado, la coevaluación permitía una perspectiva que en mi caso podía ir más allá de solo una apreciación al desarrollo y manejo de los Referentes de Progreso. Como explico en el apartado de coevaluación, cuando hacía una evaluación a un compañero, no solo me fijaba en cómo éste explicaba su clase, sino que también procuraba mirar aspectos que tenían relación

con mi carrera. De igual forma, seguía los pasos del Formato de evaluación para hacer una retroalimentación más completa. La coevaluación daba un tercer punto de vista al manejo de clase y los diferentes aspectos que un docente debe manejar en sus aulas. Muchas veces estas coevaluaciones serían como una nueva mirada, una diferente a la que podía brindar el MA o el LM, ya que los otros MF estaban pasando por experiencias similares, lo que genera una empatía y en algunas ocasiones recomendaciones que surgían de experiencias que ellos también habían pasado.

En cuanto a la autoevaluación como proceso consciente e inconsciente, es la que permite tanto los MF como a los docentes una reflexión en pro de mejorar sus prácticas docentes. Este es un tipo de evaluación que a mi parecer es fundamental para el ejercicio docente, ya que la falta de un constante autoanálisis puede hacernos caer en error constantemente o no ver otros caminos para transmitir la información a los estudiantes. Así pues, la autoevaluación es la que permite reconocer los errores que tenemos. El desarrollo de las prácticas docentes necesita de ella, ya que no es habitual (por lo menos en Colombia) que haya una constante evaluación docente por parte de otro colega, el cual pueda hacernos recomendaciones y retroalimentaciones de los puntos de vista que se están dando en el aula o de la forma en que se maneja a los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, concluí que los mecanismos de evaluación son primordiales para el ejercicio de la docencia, debido a que permiten medir la práctica docente, el hecho de que haya diferentes actores que pueden participar en esta medición genera que haya menos sesgos a la hora de ser críticos frente a un MF o un docente; además brindan retroalimentaciones para que la crítica sea constructiva y eficaz.

Dentro de EFMMa hay algunos puntos fundamentales para entender porque cada MF viva una experiencia diferenciada. El primero de ellos se debía a que existían diferentes actores que intercedían. Por un lado, un LM que variaba cada semestre y, por tanto, su forma de ser podía generar una experiencia diferente para cada MF, esto debido a que su personalidad y manera de ejecutar sus labores son influenciadas por su forma de ser y ver la pedagogía. Por otro lado, cada MA era diferente según las necesidades del semestre lo que implicaba que su forma de ser y de congeniar con el MF incidía de manera rotunda la experiencia. Dentro del presente texto muestro mi experiencia a lo largo de la pasantía y un poco cómo fue trabajar con los dos MA que estuvieron en mi proceso; sin embargo, vale la pena resaltar que otro MA me contó su experiencia y fue completamente diferente a la mía, gran parte de ello se debió a que uno de su MA tenía una actitud desanimada frente a su labor como docente. Por último, el tener un grupo de MF activos, unidos, con posiciones críticas frente a los otros genera que los Encuentros reflexivos sean de discusiones fructíferas y se disfruten.

Una de las particularidades de EFMMa es que quienes podían acceder a esta pasantía no solo eran personas cuya carrera fuera orientada a la docencia como las licenciaturas y las filologías; muchas veces admitían personas de otras carreras, como estudiantes de química o geografía. No obstante, vale la pena resaltar que dentro de Artes Liberales en Ciencias Sociales existe una materia que está orientada a la docencia. Teniendo en cuenta eso, siendo yo una persona que no estudió una licenciatura, esta experiencia fue formadora en habilidades docentes dado que nos dieron diferentes herramientas para aprender acerca de las buenas prácticas docentes y su buen desarrollo. También generó espacios de autorreflexión donde convergieron mis aprendizajes como humanista y los que estaba adquiriendo como MF.

En síntesis, los mecanismos de participación de la evaluación que se ven materializados en los procesos y herramientas que EFMMa tenía, son muestra de la importancia de estos para el ejercicio de la formación y práctica docente. La medición de las habilidades y actitudes de un docente y un maestro en formación son esenciales para que este tenga un impacto significativo en la educación de los estudiantes; así se puede garantizar un verdadero acompañamiento en los procesos de aprendizaje de los mismos. Por consiguiente, considero que EFMMa tenía una estructura integral y bien articulada que permitía un aprendizaje de formación con base en la autoevaluación, esto gracias a los espacios y herramientas para dicho ejercicio. De igual forma, el acompañamiento y las retroalimentaciones que salían gracias a los espacios de heteroevaluación y coevaluación fueron necesarios para una visión completa del actuar de cada MF a lo largo del semestre.

Para finalizar, EFMMa fue un proyecto el cual podría generar diferentes trabajos investigativos (no solo a nivel de docencia), sino también para entender más de cerca diferentes prácticas sociales de nuestro país. Lo anterior debido a que es una puerta que permite observar las brechas educativas que tienen todo que ver con la clase social. Por tanto, considero que se podrían hacer investigaciones que integrarían una perspectiva interseccional donde las categorías clase social, raza y género trabajarán conjuntamente para entretejer un análisis de las prácticas sociales de los estudiantes de colegios públicos y privados con relación en la inclusión o la exclusión. Otro posible trabajo de investigación que se podría hacer teniendo en cuenta es a la importancia de la motivación para el desarrollo de la docencia y como esta puede ser incentivada u opacada por las condiciones de trabajo de los mismos profesores. Por último, sería interesante hacer un trabajo de investigación que analizara las prácticas incorrectas de los estudiantes, como por ejemplo el hacer trampa, y como estas (en colegios privilegiados), son pasadas por alto ya que los estudiantes son hijos de personas de la elite.

Bibliografía

British Council. (2017). Programa EFFMa. Obtenido de <https://www.britishcouncil.co/instituciones/colegios/efmma>

Benítez Galindo, L. (2007). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*.

Cuesta Palencia Maritza, Z. R. (2016). La evaluación pedagógica en el desarrollo del Proceso Docente Educativo. *Santiago*, 153-163.

Goals, T. o. (1956). *Bloom, Benjamin*. London: Logmans, green and Co LTDA.

Howard, G. (1983). *Estructa de la mente la teoría de las inteligencias multiples* . Bogotá, D.C: Fondo de Cultura Económica LTDA.

Perdomo, M. E., & Torres, C. M. (2005). Formas de participación. *Educere*, 487-496.

Vera Noriega, J. Á., Bueno Castro, G., Calderón González, N. G., & Medina Figueroa, F. L. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educ. Pesqui*, 1-19.