

Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés



Learning Communities: a strategy for professional development of English teachers

Yesser Antonio Alcedo Salamanca
alcedoyes@hotmail.com

Carmen Chacón
cchacon15@gmail.com

María Chacón Corzo
mchcorzo@yahoo.es

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez"
San Cristóbal, estado Táchira (Venezuela)

Artículo recibido: 10/07/2014
Aceptado para publicación: 15/10/2014



Resumen

Se presentan los resultados parciales de un estudio que tuvo como propósito conformar una comunidad de aprendizaje (CA) como estrategia de desarrollo profesional docente y reflexión pedagógica acerca de la evaluación cualitativa del inglés. Se utilizó como base teórica la investigación-acción, participaron ocho docentes de inglés de educación primaria pertenecientes a un plantel del estado Táchira. La observación, las notas de campo, el diario y la entrevista fueron los instrumentos usados para recoger información. Los hallazgos reportan que los docentes pueden reflexionar sobre sus prácticas y asumir actitudes favorables hacia la evaluación cualitativa, mediante actividades de formación continua desde la escuela y en cooperación con sus colegas. Por tanto, la comunidad de aprendizaje es un espacio para promover la reflexión y transformación de la práctica pedagógica.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente, reflexión, evaluación cualitativa, enseñanza del inglés.

Abstract

This article presents partial results of a research project aimed at forming a Learning Community (LC) as a strategy for professional development of teachers and pedagogical reflection about qualitative evaluation of English language. The theoretical bases used were drawn from the action research method, involving eight English teachers of primary schools in Táchira, Venezuela. Observations, field notes, diaries and interviews were the instruments used during the data collection process. Findings report that teachers are able to reflect about their practices and assume favorable attitudes toward qualitative evaluation through continuous training activities from schools and in cooperation with their colleagues. In this way, a Learning Community is a space to promote reflection and transform pedagogical practices.

Keywords: Learning Communities, teacher professional development, reflection, qualitative evaluation, English teaching.

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes como proceso inherente al desempeño integral de los estudiantes, tiene por objeto registrar sistemáticamente información de todo cuanto ocurre en los espacios de enseñanza, para aportar los datos que le son necesarios al educador en el desarrollo de estrategias para la formación de las nuevas generaciones, lo cual implica asumir la responsabilidad de mediar el aprendizaje social, efectivo, cognitivo y valorativo de los estudiantes. En esta compleja labor, el profesor en su rol evaluador, se apoya en técnicas, instrumentos, formas de participación, tipos y concepciones de evaluación para sistematizar los hallazgos que le permitan tener una visión global del fenómeno educativo. Mediante este proceso de sistematización, analiza y procesa la información recogida con la finalidad de jerarquizar las necesidades, fortalezas, debilidades, intereses y motivaciones de sus estudiantes, para emitir de este modo, un juicio de valor en procura de la mejora, promoción y fortalecimiento de las competencias, habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.

Según la UNESCO la educación debe ser más humanista, inclusiva, democrática, participativa, y considerar en la formación, las dimensiones del ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). En Venezuela, el Ministerio de Educación (ME) en 1997, realizó una reforma educativa que atribuye al docente el rol evaluador como mediador de los aprendizajes otorgando al educando una responsabilidad protagónica y activa en la construcción del conocimiento (*Currículo Básico Nacional*, 1997).

Esta reforma instó a impulsar cambios en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En el caso de la evaluación, el énfasis no es en resultados basados en los objetivos conductuales; por el contrario, se centra en la evaluación de procesos. El *Currículo Básico Nacional* (1997) está basado en competencias, por tanto predomina la reflexión crítica acerca de los logros, aciertos y debilidades de los estudiantes orientado hacia la mejora de los procesos educativos.

A pesar de la implementación de la reforma, aún existe la tendencia hacia una práctica pedagógica

que generalmente, ignora los postulados acerca de la evaluación cualitativa; es decir, se han observado contradicciones entre la práctica evaluativa del docente y los planteamientos del *Currículo Básico Nacional*. Según estudios realizados por Alcedo y Chacón (2010), Naranjos (2012) y Salvatierra (2010), se muestra una resistencia por parte del docente hacia el cambio de evaluación cuantitativa a cualitativa. Asimismo, se refleja ansiedad y confusión para evaluar cualitativamente manteniendo así el enfoque cuantitativo-conductual de la evaluación (Naranjos, 2012; Zapata, 2007).

En virtud de lo antes descrito, puede inferirse que la incertidumbre de los docentes en relación con su rol de evaluadores cualitativos pareciera ser una barrera que impide que las estrategias de evaluación e instrumentos puedan ser aplicados congruentemente en el aula, lo cual incide en el rendimiento académico de los estudiantes y en la valoración de su desempeño (Zapata, 2007; Salvatierra, 2010). Por su parte, Simancas (2000) afirma que existen debilidades en el ejercicio del rol evaluador en cuanto a la planificación de la evaluación, y además Simancas (2000) alega que se les dificulta:

Redactar en forma separada las tareas de enseñanza y aprendizaje de las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación cualitativa. Preocupados por cumplir con formatos establecidos para estos fines, los docentes tienden a una elaboración artificiosa de los mismos, que no se corresponde con las reales intenciones pedagógicas y menos aún con su corrección. (p. 13).

De acuerdo con este planteamiento se infiere que hay un grado de desconocimiento conceptual y procedimental que gran parte de los profesores muestran y que, genera confusiones al creer que la evaluación es sólo un proceso mecánico y artificial de aplicación final. De tal modo, se le otorga importancia al diseño y acabado de los instrumentos que se emplean para evaluar, mientras se relega la reflexión sobre sí verdaderamente, estos formatos recogen la información idónea y necesaria para la toma de decisiones al momento de valorar el desempeño y logros de los estudiantes.

Salvatierra (2010) coincide con Simancas al señalar que los docentes tienen dificultades para evaluar cualitativamente, y en consecuencia, los instrumentos de evaluación que construyen y usan tienden a ser inadecuados. Asimismo, manifiesta que la realización de los informes descriptivos representa una de los mayores obstáculos a la hora de reportar los avances de los estudiantes de la escuela Primaria. Ciertamente, esta situación no es ajena a una gran mayoría de los docentes de inglés que laboran en el Subsistema

de Educación Básica, Nivel de Primaria (Alcedo y Chacón, 2010), quienes confrontan dificultades al momento de valorar cualitativamente a sus estudiantes. Por consiguiente, es manifiesta la contradicción con lo establecido en las Resoluciones 266 (1999) y 35 (2006) las cuales expresan que la evaluación es una actividad natural, democrática y continua que debe favorecer a lo largo del proceso el logro de los aprendizajes y superar las debilidades del alumno para convertirlas en fortalezas, atender comprometidamente la diversidad del desarrollo de cada ser humano en su estado biológico, físico, psíquico, cultural, social e histórico, garante de una educación con calidad y pertinencia.

Con base en los planteamientos anteriores, se propuso este estudio con el propósito de realizar colaborativamente una serie de acciones formativas hacia la mejora del proceso de evaluación de los docentes de inglés del Subsistema de Educación Básica, Nivel de Primaria. Por tanto, los investigadores se plantearon el trabajo con los docentes especialistas de inglés para acompañarlos mediante una intervención pedagógica, durante la práctica de la evaluación cualitativa. Tal y como lo plantea Hargreaves (2003), la formación continua es necesaria porque:

De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad. (p. 69).

Desde luego, dentro de las múltiples responsabilidades asignadas al educador destaca la de ser un formador y evaluador. De allí la importancia que reviste en el ejercicio de su profesión un acompañamiento pedagógico continuo, que lejos de resaltar sus debilidades y desaciertos, consolide mediante una formación crítico-reflexiva, sus fortalezas; le ayude a reflexionar desde su acción y mejorar así su práctica pedagógica, lo cual sin duda, incidirá en los procesos de transformación y mejora del fenómeno educativo. En consecuencia, urge unificar esfuerzos que permitan a los docentes especialistas de inglés analizar, desde sus propios escenarios educativos, es decir, desde la inmediatez del aula, la importancia de asumir la reflexión desde colectivos docentes que puedan contribuir con la transformación pedagógica de la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés. A tal efecto, la presente investigación tuvo por objetivo implementar las comunidades de aprendizaje como una estrategia de reflexión y desarrollo profesional docente, específicamente en la evaluación cualitativa del inglés.

2. Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional docente

Las comunidades de aprendizaje (CA) constituyen una poderosa estrategia para potenciar la formación permanente porque incentivan la investigación y formación crítica en colectivo y de forma institucional. En el caso de la institución escolar permite que un grupo de profesores discutan de manera reflexiva problemas inherentes a la práctica pedagógica y a otros aspectos de la vida de la escuela, con el propósito de definir acciones concretas para encontrar una solución práctica a corto, mediano o largo plazo. Mediante el trabajo colaborativo, los participantes investigan sobre la misma práctica pedagógica, analizan las posibles causas y consecuencias de las situaciones problemáticas. Los docentes constituidos en una comunidad de aprendizaje pueden plantearse desde un diagnóstico participativo, jerarquizar las necesidades para formular planes de mejora y trabajar mancomunadamente en la solución de la situación.

Según Elboj, Valls y Fort (2000) “una comunidad de aprendizaje es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico” (p. 131). En tal sentido, se trata de generar espacios de discusión, reflexión y aprendizaje entre profesionales que poseen intereses y preocupaciones comunes y que en colectivo, aspiran a formarse profesionalmente, mejorar sus prácticas, y por tanto, la calidad de la educación en las instituciones educativas.

Las comunidades de aprendizaje funcionan como los focos grupales, en ellas, el diálogo, la participación democrática, el análisis, la evaluación, la crítica reflexiva y la toma de decisiones se hace de manera consciente y consensuada en busca de mecanismos, que permitan hacer los reajustes necesarios y las transformaciones orientadas a lograr la mejora del aula y escuela. Una comunidad de aprendizaje está fundamentada en la corriente socio crítica de la educación cuyo carácter emancipatorio, permite que docentes participantes se comprometan crítica, reflexiva y activamente con los procesos de transformación de la práctica pedagógica, de modo que su impacto dé una respuesta efectiva a las necesidades del contexto histórico-social. De esta manera, las comunidades de aprendizaje promueven la formación continua del docente donde la visión compartida, el respeto, el trabajo y la conciencia ciudadana, aporten soluciones a los problemas que aquejan la escuela, a la comunidad y a la sociedad (Habermas, 1987; Freire, 2003).

En relación con la importancia de las comunidades de aprendizaje entre la universidad y la escuela Chacón, Sayago y Molina (2008) expresan que establecer vínculos, redes de colaboración entre ambas instituciones deriva en beneficios mutuos. De allí, la importancia de conformar equipos de investigación donde prevalezcan principios de respeto, cooperación e igualdad que faciliten el diálogo interactivo. Se trata de organizar espacios y tiempos acordes con las necesidades de los implicados. Es pues, una oportunidad para enriquecer experiencias formativas en aras de la formación continua del docente.

3. La evaluación cualitativa del inglés

El docente debería reflexionar acerca de cómo se aprende y cómo se enseña; ello le permitirá examinar sus concepciones sobre la evaluación articulando sus dimensiones acerca del cómo, cuándo, por qué, para qué, y a quién evaluar, a objeto de optimizar las experiencias educativas desarrolladas en el aula de clase. En este sentido, la evaluación cualitativa de los aprendizajes del Inglés constituye un proceso sistemático, naturalista, democrático, dialógico, comunicativo y centrado en las particularidades del individuo, en sus necesidades e intenciones para aprender a comunicarse efectivamente en la lengua extranjera.

Al asumir en los espacios de aprendizaje, los postulados anteriormente señalados, se puede mejorar del aprendizaje del inglés. Desde luego, ello implica concebir la evaluación como una práctica integrada a la enseñanza y dirigida a valorar los logros y debilidades de cada estudiante, en función de las habilidades para leer, escribir, hablar y comprender la lengua extranjera (Goodman, 2001). La evaluación de los aprendizajes del inglés, además de incorporar el uso y las competencias del lenguaje, debe considerar las estrategias para aprender el lenguaje y la participación del estudiante en la clase.

El propósito de contribuir con la implementación de las comunidades de aprendizaje para mejorar la evaluación cualitativa en los aprendizajes del inglés responde a la necesidad de asumir la evaluación como un “proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión entre todos los implicados y con la realidad evaluada” (Pérez & Sánchez, 2005, p. 6). Todo ello fundamentado en que el docente puede reflexionar sobre los procesos mediacionales que configuran su práctica pedagógica desde la complejidad del aula y el contexto escolar.

4. Metodología

Dada la naturaleza del objeto de estudio, así como de sus propósitos, el estudio se enmarcó en la metodología cualitativa, en la modalidad de Investigación-Acción (Martínez, 2002; Sandín, 2003), como un proceso que involucra a todos los participantes comprometidos en el acto educativo (alumnos, maestros y otros) con los medios para mejorar las prácticas escolares. Se seleccionó la Investigación-Acción porque la misma contribuye a desarrollar un docente reflexivo en y sobre la acción (Schön, 1992) donde los docentes se convirtieron en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje mediante el establecimiento de la relación teoría-práctica, en la búsqueda de soluciones a los problemas educativos.

En el caso de este estudio, los autores como investigadores externos, previa autorización de la institución y con el consentimiento informado de los docentes participantes, promovieron en forma colaborativa un proceso de cambio e innovación educativa (Kemmis & McTaggart, 1988), en la evaluación de los aprendizajes del Inglés en el Subsistema de Educación Primaria. A continuación, se describen las fases aplicadas en la intervención pedagógica (Elliot, 1993; Hurtado & Toro, 2007).

5. Diagnóstico

Permitió conocer y comprender la realidad del contexto escolar, interactuar con los docentes participantes e indagar sobre las preocupaciones, inquietudes, fortalezas y debilidades en relación con la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés.

5.1. Planificación

Una vez finalizado el diagnóstico, se discutió y analizó la información, lo que posibilitó la discusión, consenso con los participantes y la elaboración de un plan de acción sistematizado mediante las comunidades de aprendizaje.

5.2. Ejecución

Los investigadores y docentes participantes se constituyeron en una comunidad de aprendizaje. A partir de allí, se ejecutaron cinco sesiones de trabajo, durante cada una de las cuales se cumplió con una serie de actividades formativas con el objeto de optimizar el rol del docente en los procesos de evaluación cualitativa del idioma Inglés.

5.3. Evaluación

De manera cíclica y dialéctica, se valoró el desarrollo así como el impacto pedagógico de cada sesión, para establecer los ajustes pertinentes a tiempo. Ello implicó la valoración crítico-reflexiva, sobre la efectividad de las acciones ejecutadas en el aula, los progresos, inquietudes y dilemas que reportaban los docentes participantes en la medida que avanzaban como comunidades de aprendizaje. La participación activa de los docentes favoreció el carácter dialógico, formativo, orientador y concienciador de la evaluación (Santos, 1995).

6. El colectivo docente participante

Los participantes fueron ocho docentes especialistas de Inglés, seleccionados de manera intencional bajo el criterio de que laboraban en educación primaria y que manifestaron voluntariamente su intención de conformar parte del equipo de trabajo investigativo. A cada informante le fue asignada una codificación alfanumérica, para proteger su anonimato.

7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La primera técnica se correspondió con la observación participante. Las notas de campo recogidas durante este proceso (dieciocho clases de inglés) fueron organizadas de manera cronológica. En las notas se registró información relacionada con los procedimientos que los ocho docentes aplicaban para evaluar los aprendizajes del inglés. Se observó hasta llegar a la saturación de la información, es decir, hasta cuando los observadores percibieron que no había nuevos elementos y, que por el contrario, se repetía la misma manera de evaluar. Las 18 observaciones realizadas sirvieron de base para promover la revisión y reflexión de los docentes, durante las sesiones de trabajo implementadas en las comunidades de aprendizaje.

Otra fuente de recolección de datos fue la elaboración de diarios por parte de los ocho docentes. Los diarios favorecen la reflexión sobre la práctica docente (Zabalza, 2004), debido a que se convierten en instrumentos potenciadores de las transformaciones de la acción educativa; permiten el análisis de los fundamentos que subyacen en la acción del docente y, por ende, la toma de decisiones sobre los cambios necesarios para mejorar (Zabalza, 2004). El propósito fue entonces, tener una visión global de las vivencias y acciones docentes de los participantes, y mediante el diario, recoger elementos para el análisis durante las

sesiones de trabajo en los encuentros como comunidades de aprendizaje. De esta manera, en los diarios los participantes reportaron tanto las preocupaciones, percepciones y emociones como el ambiente de clase, las reflexiones, los aprendizajes y las propuestas para la mejora. En ellos se registraron las interrogantes, hallazgos, evidencias, aprendizajes, aportes y reflexiones de los docentes durante el desarrollo de los procesos de evaluación cualitativa que aplicaban durante el desarrollo de esta experiencia. Finalmente, se recurrió a la técnica de la entrevista (Rodríguez & Gil & García, 1999) para indagar un poco más acerca de las percepciones de los participantes sobre el proceso formativo desarrollado en la comunidad de aprendizaje.

8. Las sesiones de trabajo en la comunidad de aprendizaje

Tal como se indicó anteriormente, una vez en la institución escolar y con la anuencia de los docentes, se estableció una comunidad de aprendizaje como estrategia colaborativa de apoyo y crecimiento profesional. Para ello se presentó y discutió en consenso con los participantes, la estructuración de las sesiones de trabajo y los roles que tanto los investigadores como los participantes cumplirían, de modo que se pudiera alcanzar el propósito de aprender juntos y en colaboración, tal y como lo establecen los principios de las comunidades de aprendizaje. A partir de esta premisa, se llevaron a cabo cinco sesiones de trabajo cuyas temáticas inherentes a la práctica evaluativa de los docentes, emergieron de las observaciones realizadas así como de las necesidades manifestadas por éstos. Entre los tópicos más resaltantes abordados estuvieron las concepciones y paradigmas acerca de la evaluación y los criterios para la elaboración de instrumentos. Las 5 sesiones de trabajo comprendieron un período de 2 meses y medio, llevándose a cabo cada dos semanas, con una duración promedio de cinco horas cada una, para un total de 25 horas.

9. Hallazgos

Los datos se analizaron mediante el método inductivo de Comparación Constante (Strauss & Corbin, 2002) y la triangulación de fuentes: observación, diarios, notas de campos y entrevistas. Como resultado de este proceso de análisis emergieron cuatro categorías: 1) Actualización y reflexión pedagógica mediante la construcción colaborativa de aprendizaje, 2) Apertura al cambio y transformación de la práctica evaluativa, 3) Disposición y confianza ante

el rol evaluativo, y 4) Respeto y dignificación hacia el estudiante.

10. Actualización y reflexión pedagógica mediante la construcción colaborativa de aprendizaje

La actualización es un proceso fundamental en el desarrollo profesional de los educadores porque permite renovar sus conocimientos e incorporar desde la acción, actividades innovadoras de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Además, la actualización promueve procesos reflexivos que favorecen la transformación (De Vicente, 2002). Al respecto, los docentes participantes manifestaron:

A mi modo de ver una comunidad de aprendizaje, es un espacio para renovar los conocimientos adquiridos en la universidad y que por causas laborales uno olvidó, tal vez se deba al desuso o poca relación que se le da en la práctica, sinceramente para mí la evaluación cuantitativa era igual que la cualitativa, lo que cambiaba era la manera de registrar los datos. (DE1. Entrevista, 16 de abril de 2012).

Hoy aprendí muchas cosas nuevas y bien interesantes, yo tenía tiempo que no recibía un cursito de mi especialidad, ya tengo 16 años de graduada, por lo que siento que bastante se ha cambiado en educación, lo que pasa es que la información que nos dan generalmente suele ser breve y con asombro uno ve como lo dejan hacer en el aula, sin la respectiva evaluación, apoyo y seguimiento profesional. Deberían promoverse estas actividades formativas más seguidas. (DE5. Diario, abril de 2012).

Como se logra apreciar en los testimonios anteriores, los docentes participantes reportaron sentirse satisfechos con las actividades desarrolladas en la comunidad de aprendizaje, las cuales según su opinión, constituyeron un espacio formativo en el que no sólo pudieron actualizar sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, sino que a su vez, experimentaron cambios favorables en su práctica pedagógica. A partir de sus opiniones puede evidenciarse el impacto positivo como resultado de las acciones de formación ejercidas mediante la comunidad de aprendizaje para recordar conceptos, referentes teóricos y diferenciar las posiciones paradigmáticas que sustentan la evaluación cualitativa de los aprendizajes. En este sentido, cabe destacar las palabras de Blanco (2002) quien afirma que “La práctica evaluativa del educador, depende en gran medida de la posición paradigmática y, de la racionalidad con la cual se identifique en el aula” (p.56). Por ello, se hace necesario dedicar esfuerzos pedagógicos que contribuyan a la formación continua de los docentes quienes muchas veces se sienten olvidados, pues tal como se aprecia en los

testimonios, son muy limitadas las oportunidades de desarrollo profesional en las que tienen oportunidad de participar en las instituciones.

Asimismo, se aprecia la reflexión de los participantes, en cuanto a su función como formadores y evaluadores, y el reconocimiento hacia los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, tal y como lo manifestó este participante:

Ahora comprendo, por qué es tan importante la opinión del estudiante en la planificación y evaluación de los proyectos, porque ellos construyen animosamente el conocimiento en función de sus necesidades, inquietudes y saberes previos, porque definitivamente ellos son los interesados en qué y cómo lo quieren aprender. Claro todo esto, bajo la conducción del educador, quien debe ser formador, orientador y evaluador de las competencias del grado. (DEI3. Entrevista, 16 de abril de 2012).

Los docentes también reflexionaron sobre la práctica pedagógica en cuanto al hecho de que en la evaluación se debe incorporar la participación de los compañeros mediante la coevaluación y además, mediante actividades grupales con juegos que involucren el escuchar, hablar, leer y escribir (Goodman, 2001). Así se infiere de la siguiente observación:

La profesora saluda y pide a los niños organizarse en grupos de 4, seguidamente dice: “Hoy vamos a trabajar actividades para repasar” a lo que un niño comenta: “Teacher, o sea que ¿sacamos los diccionarios para traducir?” la docente responde: “No, en esta clase vamos a jugar al ahorcado, es decir hang man en inglés, así cada grupo se evalúa y yo evalúo no sólo el deletreo sino también la pronunciación. (Nota de campo, mayo de 2012).

La implementación de una comunidad de aprendizaje posibilita el desarrollo profesional de los docentes mediante acciones de trabajo colaborativo, en las que cada quien pueda manifestar sus puntos de vista, aprendizajes, debilidades y fortalezas en un clima crítico, democrático y emancipador (Freire, 2003). Igualmente, mediante las comunidades de aprendizaje se promueve la reflexión, no como un ejercicio pedagógico individual, aislado del contexto escolar y de los demás compañeros de trabajo, sino como resultado de una construcción colectiva en la que todos aprendan de todos. Una de las mejores maneras de promover favorablemente la formación del profesorado es a través de grupos colaborativos de investigación desde la acción, donde se consolide la reflexión, integración de la teoría-práctica-teoría, las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva de sus participantes. Así se desprende de la siguiente reflexión:

IDEI 3: Estas jornadas de reflexión y trabajo práctico nos han permitido muchos logros y aprendizajes tanto en lo profesional como personal, primero por-

que teníamos mucho tiempo sin actualización, por lo que hemos reflexionado la importancia que tiene educar con conocimientos renovados, y lo otro, porque hemos podido conocernos mejor con los demás colegas de inglés, porque como el tiempo es limitado pues poco compartimos. En realidad que la experiencia ha resultado ser bien enriquecedora porque aprendemos, compartimos y reflexionamos. Ojala y los profesores de la ULA, continúen viniendo con estas jornadas para podernos actualizar y así integrar las teorías en nuestra práctica reflexiva del idioma. (DE3. Diario, 23 de abril de 2012).

En suma, los testimonios anteriores muestran que la formación continua es parte importante del desempeño docente si se quieren promover cambios hacia la transformación de la práctica educativa. En este sentido, los resultados apoyan otras investigaciones (Chacón, 2007; Ramírez & Chacón, 2007) que muestran la necesidad de desarrollo profesional, apoyo y acompañamiento institucional que reclaman los docentes de inglés. Al respecto, Chacón (2007) puntualiza:

La innovación de la práctica pedagógica debe contar con formación profesional y acompañamiento sustentado en investigación donde el docente conocedor de su entorno, plantee sus hipótesis, revise, reflexione y evalúe su praxis con el objetivo de formular nuevas estrategias y generar nuevos conocimientos hacia la mejora educativa. (p. 48).

11. Apertura al cambio y transformación de la práctica evaluativa

Cada educador tiene la responsabilidad de propiciar mediante estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en los estudiantes. Tomando en cuenta esta premisa, durante esta experiencia, la comunidad de aprendizaje buscó propiciar un cambio de la evaluación cuantitativa a la cualitativa. Con este propósito, se promovió la discusión sobre el propósito de la evaluación cualitativa y sus dimensiones en la enseñanza del idioma inglés. Asimismo, se enfatizó la importancia y elaboración de instrumentos y técnicas de valoración de los aprendizajes. A continuación, se muestra la opinión de uno de los participantes, en relación con una visión nueva hacia el cambio de paradigma en la evaluación:

Estas jornadas son muy oportunas porque en la medida que uno recibe formación continua nos actualizamos y reflexionamos. El trabajo en grupo con cada material constituye estrategias interesantes que siempre dejan algo bueno y más cuando toda la vida hemos recibido una formación bajo lo cuantitativo, necesitamos estar más familiarizados con la evaluación cualitativa. (DE7. Entrevista, 18 de abril de 2012).

Como se mencionó al inicio de este estudio, una comunidad de aprendizaje constituye un espacio de desarrollo profesional para estimular en los participantes el deseo de mejorar la práctica pedagógica y por ende, promover la apertura hacia el cambio y la mejora educativa, y es que indudablemente, el cambio de la evaluación cuantitativa a la cualitativa constituye un reto para el docente, quien ha sido generalmente formado para evaluar cuantitativamente. Es por ello, que el atreverse a evaluar cualitativamente, requirió de estos docentes, actualización y acompañamiento pedagógico dado que evidenciaban debilidades en cuanto a los principios y elementos que conforman la evaluación cualitativa. A tal efecto, se destaca el siguiente testimonio:

Yo pensaba que evaluar cualitativamente era solo llevar los números a registros, pero me ha dado cuenta que dicho proceso implica asumir nuevos pensamientos que permiten que uno como educador reflexione sobre el acto evaluativo como un proceso complejo en el que se considere lo afectivo, social, cultural, cognitivo, motriz, valorativo, las exigencias de la sociedad. Es mucho más que un proceso, yo diría que es un reto y transformación de la educación para que sea humanista. Este cambio evaluativo, me daba mucha ansiedad porque tenía muchas dudas y siento que este trabajo me ha ayudado a mejorar mi rol como evaluadora cualitativa, claro aún nos falta mucho por aprender pero ya no estamos tan perdidos. (DE6. Entrevista, 30 de abril de 2012).

Cualquier acción formativa que busque la transformación de la práctica pedagógica debe lograr que los participantes sientan que sus opiniones y conocimientos previos son importantes, pues los educadores motivados consideran que sus acciones cuando están orientadas cooperativamente por otros pares académicos, les ayudan a alcanzar sus metas y por lo tanto, se esfuerzan por mejorar el rendimiento en sus labores mediacionales. Dentro de este contexto Hearn y Garcés (2003) plantean que el éxito de un docente está vinculado con la manera cómo resuelve el problema motivacional que la mayoría de sus estudiantes tienen hacia la evaluación, si se parte de “qué es lo que verdaderamente motiva a la gente, qué es lo que hay en la naturaleza de los seres humanos y qué los hace comportarse en una forma determinada” (p.36). De allí la necesidad de establecer la relación entre la clase de estímulos a que responden las personas cuando se quiere lograr en ellos una meta formativa relevante. Si uno de los propósitos de la evaluación es recoger la información necesaria para comprender la manera cómo se está llevando a cabo la enseñanza y el aprendizaje, ésta debe integrarse a lo largo del proceso formativo.

En virtud de lo antes expuesto, se plantea la necesidad del acompañamiento pedagógico como acción favorecedora de los cambios esperados en los procesos de evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés. De esta manera, se puede estimular constantemente al educador hacia la reflexión, cambio y transformación desde su propia práctica, mediante acciones basadas en la reflexión, que conlleven hacia el logro del aprendizaje de los estudiantes:

Para uno es estimulante, cuando lo dejan intervenir con sus dudas y aportes, porque en otros talleres que hemos asistido, son como muy magistrales, a uno lo bombardean de información y al final es que piden la opinión a algunos grupos, y es realmente importante que podamos interactuar sin temores, de manera libre y espontánea, que unifiquemos criterios, así uno se motiva por mejorar. (DEI2. Entrevista, 18 de abril de 2012).

El hecho que te tomen en cuenta, y traten de apoyar tu acción pedagógica desde una acción profesional, estimulante e innovadora, hace que uno se sienta comprometido a mejorar su trabajo de aula. Estos encuentros me han hecho ver que podemos mejorar y que sí tenemos dudas o tropiezos, como es natural en todo, podemos pedir ayuda. A mí verdaderamente me ha gustado interactuar y aprender de todos mis compañeros. (DEI8. Diario de un docente participante, abril de 2012).

Los testimonios anteriores muestran la aceptación de los docentes hacia las actividades realizadas como comunidades de aprendizaje donde se promovió el trabajo cooperativo y donde se procuró que los integrantes tuvieran actividades estimulantes, buenas relaciones interpersonales y confianza para plantear sus dudas e inquietudes así como reconocer sus cualidades y potencialidades con el propósito de fomentar la apertura al cambio y transformación. Los hallazgos evidencian que el acompañamiento, colaboración e interacción dialógica que se facilitó mediante la comunidad de aprendizaje resulta ser una estrategia efectiva para estimular en los docentes una disposición positiva hacia el cambio y transformación de su práctica como un colectivo que aprende.

12. Disposición y confianza ante el rol como evaluador

En recientes investigaciones (Alcedo, 2009; Naranjos, 2012; Zapata, 2007) se ha corroborado que la mayoría de los docentes de inglés frente a la transición de la evaluación cuantitativa a la cualitativa, han experimentado inseguridad, ansiedad, preocupación y nerviosismo debido a la carencia de las competencias necesarias para evaluar desde la perspectiva cualitativa. En este sentido, la implementación y desarrollo de esta comunidad de aprendizaje como

estrategia de actualización y reflexión pedagógica, según lo reportado por los docentes, sirvió para que éstos disiparan dudas y compartieran como colectivo su rol de evaluadores:

Con los trabajos que hemos realizado en las sesiones de reflexión y el intercambio de ideas con mis colegas participantes, me he sentido más segura de mi misma en mi rol de evaluadora, porque sé que lo que yo hago está siendo compartido y en cierta forma validado por ellos, ya no siento ese sin sabor que me daba cuando me preguntaban algo de evaluación cualitativa y respondía dudosa. (DEI4. Entrevista, 8 de mayo de 2012).

Uno no espera toda la vida para darse cuenta el cambio que siente cuando se trabaja en la docencia, particularmente yo ahora con las jornadas de actualización en inglés, me siento más como, con mayor aplomo cuando planifico una evaluación. Me da cierta tranquilidad saber que ante cualquier duda o inquietud puedo preguntarle a mis compañeros, que sé que me van a apoyar. Atrás va quedando esa inseguridad que me daba cuando hacía algún instrumento para registrar los logros de mis estudiantes. (DEI 6. Entrevista, 9 de mayo de 2012).

Veo que el miedo, incertidumbre y ansiedad que sentía cuando me pedían los instrumentos, informes y evaluaciones cualitativas de los niños, poco a poco han quedado atrás. Tal vez se deba a los encuentros que hemos tenido desde hace varios meses con los profesores de la Universidad. (DEI8. Diario, 15 de mayo de 2012).

Nos ha servido para reflexionar que nuestro trabajo es colaborativo como un gran equipo y no como estábamos acostumbrados, en el que cada quien y de modo individual trabajaba, hacia lo que podía pero, con cierta impotencia e inseguridad. Se que soy capaz de ser una buena evaluadora porque las conversaciones me han servido para que recuperara esa confianza que tenía cuando estaba recién graduada. (DI3. Diario, 15 de mayo, 2012).

Lo expresado por los docentes evidencia una mayor confianza para evaluar cualitativamente resultado del acompañamiento pedagógico y las sesiones de trabajo, las cuales contribuyeron a despejar dudas en relación con la tarea que implica planificar, desarrollar y registrar la evaluación cualitativa de los estudiantes. De allí se infiere la importancia del trabajo colaborativo como una acción centrada en la dimensión personal y profesional del educador, que prepondera estrategias propuestas, discutidas y consensuadas como colectivo que comparte aprendizajes fundamentados en sus experiencias y acciones docentes, donde se reflexiona sobre y en la práctica como lo sugiere Schön (1992). En suma, uno de los elementos más notables de esta comunidad de aprendizaje fue el haber suscitado positivamente en los participantes mayor compromiso al momento de ejercer su rol de evaluadores; lejos de asumir una evaluación controladora y punitiva, se buscó acompañar a cada docente especialista

aportándole sugerencias, estrategias y orientaciones prácticas, en un clima de respeto y colaboración.

Por otra parte, cabe destacar que los hallazgos de este estudio evidencian tal y como lo señala Chacón (2006), la importancia de “considerar las creencias de auto-eficacia, como el juicio personal sobre las capacidades o autoconfianza en la ejecución de tareas propuestas en el momento de llevar a cabo lo que se intenta hacer” (p.44). Según Bandura (citado en Chacón 2006), las creencias de auto eficacia “constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda” (p. 45). En efecto, se observa que participantes de este estudio, en la medida que percibían que eran capaces de hacer su trabajo como evaluadores con éxito, en esa medida se mostraban más dispuestos y confiados para mejorar su práctica evaluativa y producir logros en los estudiantes, pudiendo así ser más democráticos, abiertos, flexibles, e innovadores en los procesos de evaluación cualitativa del inglés. Por tanto, es fundamental implementar estrategias que reafirmen las creencias de auto eficacia de los docentes acerca de sus capacidades para producir cambios, de manera que asuman así, con seguridad, su rol evaluativo lo cual contribuirá a fortalecer su auto eficacia en sus acciones como profesional reflexivo, capaz y comprometido con el cambio.

13. Respeto y dignificación hacia el estudiante

En la reforma educativa de 1997, el *Currículo Básico Nacional* enfatizó la importancia de promover desde la evaluación, la figura del estudiante como sujeto clave en el aprendizaje, que motivado a su individualidad lo define como ser sociable, afectivo, libre, crítico, responsable, autónomo, objeto de derecho, lo cual sitió al educador frente al compromiso pedagógico de evaluar a cada niño con el debido respeto y la tolerancia necesaria para garantizarle el éxito escolar, aprendizaje significativo y la plena realización personal. El *Currículo Básico Nacional* (1997), insiste en que con ello, se podría asegurar su desarrollo integral en términos de “autoafirmación personal como estímulo positivo para valorar progresos y esfuerzos” (p.112). Desde luego, la reforma exigía que cada evaluador respetara los estilos, el ritmo de aprendizaje y las intenciones particulares de cada niño para la construcción del conocimiento. En relación con los principios antes mencionados, los participantes expresaron:

He aprendido que lejos de criticar las fallas de mis muchachos, debo apoyarlos constantemente para que mejoren. Uno como evaluador, al momento que

cada niño participe no debe hacer gestos, expresar desagrado frente a ellos, sino más bien, apoyarlos para que no se desmotiven, porque muchos captan con facilidad y se pueden sentir mal. Definitivamente, las estrategias para realizar el feedback a los estudiantes, me impacto positivamente. (DEI3).

Si uno exige respeto, pues también debe dar respeto. Los niños tiene el valor de expresarse brevemente en inglés, y ya eso, es buen comienzo como para caerles encima criticándolos o siendo poco optimista con ellos. (DEI7).

Muchos vienen con problemas de sus casas, entonces yo estoy convencido que lo mejor sería apoyar ese progreso integral no solo académico, sino personal, espiritual, para que se sientan importantes y más en la clase de inglés. (DEI6).

Durante el desarrollo de nuestras reuniones, que deberían formar parte de nuestra práctica profesional cotidiana, he logrado comprender la realidad educativa con una mirada más profunda y humanizada hacia mi rol de docente, pues debo ser respetuosa, paciente, amiga y evaluadora (...) los verdaderos protagonistas son los estudiantes. (DEI1).

La experiencia [como CA] me ha permitido la integración con los alumnos, experimentar un mejor trato y el desarrollo de una visión crítica hacia la formación que necesariamente nos debe conducir a la genuina dignificación del ser humano. La evaluación cualitativa, es un acto de reflexión y constante construcción del ser humano. (Diario, 18 de junio 2012).

Tal como se desprende de estos testimonios, los participantes manifestaron ciertos cambios positivos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Según lo reportado, reconocen que su práctica pedagógica debe contribuir con la formación de los niños, admitiendo que ante todo, éstos son seres humanos y que en gran medida, el éxito de la educación depende en la manera cómo se trata a cada educando, quien es un ser único que merece respeto, consideración y sobre todo, orientación. Tal y como lo señala Santos (1995), en la evaluación “lo fundamental es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quiénes se benefician de ella, y en definitiva, al servicio de quien se pone” (p. 9). Desde luego, el término “servicio” denota que se trata de una acción que debe ser bien cumplida, es decir a favor del desarrollo integral de los estudiantes, de modo que se configuren como individuos honestos, trabajadores, responsables, respetuosos, tolerantes y entusiastas.

14. Conclusión

La educación del siglo XXI, reclama la presencia de educadores con vocación profesional y disponibilidad para desaprender prácticas que no se corresponden con las demandas del contexto histórico y social actual. Es por ello que el reto de la escuela es mirar

hacia el futuro para gestar cambios que respondan a las necesidades inmediatas, de manera que el docente asuma su rol de agente de cambio, transformador de su práctica pedagógica, y pueda contribuir con la formación de ciudadanos colaborativos, conscientes de su ineludible presencia en los procesos de cambio sociocultural y económico. De allí que el desarrollo profesional y la actualización continua debe ser asumida como una práctica reflexiva que lejos de informar, permita a los profesores valorar su labor como una acción determinante para conformar desde las distintas áreas académicas el individuo que reclama la sociedad.

En los momentos inciertos, cambiantes y complejos que experimenta el fenómeno educativo actualmente, la formación continua del docente constituye uno de los pilares fundamentales para asegurar el éxito formativo de las nuevas generaciones. De allí que, cualquier acción tendente a favorecer su desarrollo profesional, desde la construcción sociocognitiva del conocimiento como resultado de la interacción dialéctica con los demás semejantes, es socioformativa, en tanto se apoya en la interacción, el conflicto cognitivo y la ayuda mutua. A fin de cuentas, los educadores son profesionales reflexivos y transformativos que cuando le son ofrecidas actividades formativas contextualizadas y consensuadas, se muestran entusiastas por participar en su desarrollo pedagógico profesional. Así se desprende de los hallazgos de este estudio, donde se evidencia que se pueden consolidar desde la propia acción, los saberes referidos a la acción profesional-saber hacer, reflexión en la acción-evaluar críticamente acciones mientras transcurren y la reflexión consciente sobre la propia acción pedagógica-reconstruir saberes diferenciándolos de lo actuado (Schön, 1992).

Por lo dicho anteriormente, se hace necesario romper con esquemas positivistas cerrados, centrados en la medición numérica; urge resituar el sentido y significado de la evaluación cualitativa como un proceso de mejora, reflexión y desarrollo pleno de la condición humana. Cada acción formativa debe ser pensada desde el contexto histórico social inmediato, de

modo que su impacto se apoye en las necesidades del individuo. Los educadores dispuestos al cambio comprenden que la evaluación es un proceso que permite integrar la práctica-teoría-práctica. Los hallazgos preponderan la comunidad de aprendizaje como una herramienta mediadora de los procesos de cambio y transformación encaminados a contribuir con el desarrollo profesional docente y por consiguiente, establecer consensos destinados a asumir una evaluación más humana y formativa. Esta temática debe ser asumida desde la perspectiva y reflexión de sus actores, de modo que éstos se sientan comprometidos con las transformaciones como procesos dialécticos, reflexivos y promotores del aprendizaje.

De modo que sí desde hace dos décadas, se viene insistiendo en que la educación debe ser humanista, centrada en la persona, para consolidar un ser integral en sus dimensiones del ser, conocer, hacer y convivir, resulta lógico asumir tanto la formación como actualización de los docentes de inglés como una práctica reflexiva, cuyas tareas de formación y desarrollo profesional les permitan sentirse acompañados a lo largo del proceso, por los pares académicos presentes en sus comunidades de aprendizaje. Desde este enfoque, las sugerencias de mejora les permitirán reflexionar sobre el elevado sentido y compromiso que tiene educar en la sociedad del siglo XXI, para lo cual se amerita asumir el acto educativo, como un fenómeno inacabado, en constante revisión, análisis, innovación y transformación desde la propia acción, es decir en la inmediatez del aula.

En conclusión, el establecimiento de comunidades de aprendizaje (CA) constituye una estrategia de actualización y reflexión pedagógica para mejorar la evaluación cualitativa del inglés, desde el seno de la institución escolar. Dicho de otro modo, las comunidades de aprendizaje representan una alternativa consensuada para impulsar el trabajo colaborativo, el diálogo e interactividad en la cual se comparten dudas e intereses, y se expresan necesidades acerca de la complejidad de la práctica evaluativa. ©

YESSER ANTONIO ALCEDO SALAMANCA. Profesor agregado de la Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrito al Departamento de Pedagogía. Doctor en Educación. Dirección del trabajo: Avda. Trasandina, Edificio D, Departamento de Pedagogía. 2° piso. San Cristóbal Estado Táchira.

CARMEN TERESA CHACÓN CORZO. Profesora Titular de la Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos. PHD en Educación. Dirección: Avda. Universidad de Los Andes. Sector Santa Cecilia. Edificio A. 2° piso. San Cristóbal Estado Táchira.

MARÍA AUXILIADORA CHACÓN CORZO. Profesora agregada de la Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, adscrita al Departamento de Pedagogía. Doctora en Pedagogía. Dirección del trabajo: Avda. Trasandina, Edificio D, Departamento de Pedagogía. 2° piso. San Cristóbal Estado Táchira.

Bibliografía

- Alcedo Salamanca, Yesser Antonio. (2009). *El rol el docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés*. Manuscrito no publicado. Universidad de Los Andes Núcleo Universitario del Táchira Dr. “Pedro Rincón Gutiérrez”. San Cristóbal. Táchira.
- Alcedo Salamanca, Yesser Antonio & Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de Educación Primaria. *Revista Saber*, 23(1), 69-76.
- Alcedo Salamanca, Yesser Antonio & Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2010). El rol del docente en la evaluación cualitativa de los aprendizajes del inglés. *Revista Evaluación e Investigación*, 5(1), 54-72.
- Baxter, Andy. (1997). *Testing English as a second language*. London: McGraw Hill.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blanco Gutiérrez, Oscar Enrique. (2002). *Instrumentos de evaluación y medición de los aprendizajes*. Caracas: Panapo.
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2007). Aprendizaje cooperativo e investigación en la acción: desarrollo profesional y mejora educativa. *Entre Lenguas*, 12, 31-50.
- Chacón Corzo, María Auxiliadora & Sayago Quintana, Zoraida Beatriz & Molina Yuncosa, Nuby Lisbeth. (2008). Comunidades de aprendizaje: Un espacio para la interacción entre la universidad y la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 9-28.
- Delors, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones UNESCO.
- De Vicente Rodríguez, Pedro. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de colaboración*. Bilbao, España: Mensajero.
- Elboj Saso, Carmen & Valls Caro, Rosa & Fort, Miguel. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Educación*. 17/18, 29-141.
- Elliot, John. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía del oprimido*. (17º ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Goodman, Kenneth. (2001). Why Whole language is today’s agenda in education. *Language arts*. Vol. 69.
- Glasser, Barney & Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Habermas, Jurgüer. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social* (Tomos I- II). Madrid: Taurus.
- Harmer, Jeremy. (2003). *The practice of english language teaching*. 4th Edition Pearson Longman.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in an age of insecurity*. New York: Teachers college press.
- Hearn, Isabella & Garcés, Antonio. (2003). *Didáctica del Inglés para primaria*. Madrid. España. Pearson Educación.
- Hurtado León, Iván & Toro, Josefina. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Sypal.
- Kemmis, Stephen & MacTaggart, Robin. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. Caracas: Texto.

- Ministerio de Educación. (2006). *Resolución N° 35*. Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5266. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Unidad Coordinadora de Programas en Organismos Unilaterales. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. (1999). *Resolución No.266. Régimen de evaluación para la primera y segunda etapa de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Naranjos García, Maritza. (2012). *Estrategias metodológicas para evaluar cualitativamente los aprendizajes del inglés en la Educación Media General*. Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Los Andes Núcleo Universitario del Táchira Dr. "Pedro Rincón Gutiérrez". San Cristóbal, estado Táchira.
- Pérez Luna, Enrique & Sánchez Carrero, José. (2005). *Fundamentos de evaluación cualitativa*. Caracas: CEC.
- Ramírez, Zonaida & Chacón Corzo, Carmen Teresa. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el Noveno grado de Educación Básica. *Educere*, 37, 297-305.
- Rodríguez Trujillo, Nacarid. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 39, 699-708.
- Rodríguez Trujillo, Nacarid. (2009). Asesoramiento en el aula: hacia un modelo de mejora profesional de docente. *Revista de Pedagogía*, 30 (86), 135-160.
- Rodríguez Gómez, Gregorio & Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid, España: Aljibe.
- Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill /Interamericana de España.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Salvatierra Vivas, María Cecilia. (2010). *La práctica evaluativa del docente en el aula*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Schön, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Simancas, Katia Yovane. (2000). La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la educación básica. *Acción Pedagógica*, 9 (1-2), 12-16.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zapata, Yelena. (2007). *Estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la evaluación formativa de la especialidad de inglés en los liceos Bolivarianos*. Manuscrito no publicado. Universidad del Valle de Momboy, Trujillo, Venezuela.