

El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes

**Ma. Eugenia Walss Auriol, IEC, MSCA
Uriel Valdés Perezgasga, Biol., Ed. M., MQPIE
ITESM Campus Laguna**

Introducción

Pareciera repetir el viejo cliché, o volver al lugar común, el decir que el mundo está cambiando a una velocidad vertiginosa. Pero detrás de ese lugar común, se esconden grandes verdades. Baste considerar el proceso de globalización al que están sujetas nuestras sociedades, la interdependencia de las economías, el movimiento constante de productos, mercancías, capitales y personas, la nunca acabada búsqueda y afianzamiento de la democracia, o la impetuosa revolución científica y tecnológica, especialmente referida ahora a los campos de las comunicaciones y de la biotecnología. En estos y en otros ámbitos los cambios han sido tan rápidos y profundos, que no es exagerado decir que vivimos en un mundo radicalmente diferente al de hace apenas tres lustros. Y lo que es más, todo apunta a que los cambios vertiginosos serán una constante en los años por venir. Pareciera, paradójicamente, que en el futuro mediato, la mayor de las constantes será el cambio.

Inmersa en esta situación cambiante está la escuela, una institución que no puede permanecer ajena a esa realidad. Si el mundo está cambiando, la escuela no puede permanecer estática; también está llamada a cambiar. ¿Qué ha de cambiar en la escuela? Es una pregunta amplísima, a la par que difícil de contestar. Pero quisiéramos poner en la mesa de discusión la idea que la escuela debe pasar de ser una entidad rígida, preocupada por la mera transmisión de hechos y conceptos y por la formación de estudiantes competentes en unas áreas del saber, a una entidad flexible, preocupada por la formación de personas que además de saber hechos, sepan, como lo apunta la Comisión Delors, saber ser, saber hacer y saber vivir en comunidad. Como lo expresa Hargreaves, la llamada es pues a ampliar el horizonte, y a apostar por una escuela más participativa, más versátil y más ambiciosa:

. . . [actualmente opera una lucha frontal entre el mundo] postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del tiempo y del espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. . . [y por otra parte] el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. . . (Hargreaves, 1999, p.30).

Esta es una consideración muy amplia y general sobre hacia dónde debe moverse la escuela en esta realidad cambiante. Más específicamente, consideramos que la escuela en los albores del siglo XXI debe replantear sus concepciones, sus valores y sus acciones, entre otras, en las siguientes áreas:

-reducir la preeminencia de la enseñanza y del maestro como transmisor de conocimientos, para centrarse más en los alumnos y su aprendizaje. En este sentido, resaltamos lo apuntado por

Feixas (2004) en el sentido que no es necesario solamente cambiar el estilo docente, sino también las “concepciones de los profesores sobre qué y cómo han de aprender los estudiantes.”

-romper con el aislamiento, el individualismo y la competencia tan característicos entre los docentes, y apostar por el intercambio, la compartición (de ideas, de recursos) y la crítica constructiva.

-valorar, tanto la búsqueda de soluciones y la certidumbre como el planteamiento y asunción de problemas, junto con la incertidumbre.

En esta vena, Michael Fullan y Andy Hargreaves han resaltado como necesario el que las escuelas incorporen las siguientes acciones a su quehacer:

- *[Reflexionar] en la acción, sobre la acción y en relación con la acción.*
 - *Desarrollar una forma de pensar que contemple el asumir riesgos.*
 - *Confiar en los procesos y en las personas.*
 - *Al trabajar con otros, apreciar a la persona total.*
 - *Comprometerse a trabajar con colegas.*
 - *Buscar la variedad y evitar la balcanización.*
 - *Redefinir la propia función [docente] para extenderla más allá del aula.*
 - *Equilibrar vida y trabajo.*
 - *Impulsar y apoyar a los directivos y demás administradores para que desarrollen una profesionalidad interactiva.*
 - *Comprometerse con el perfeccionamiento continuo y con el aprendizaje perpetuo.*
 - *Supervisar y fortalecer la conexión entre el propio desarrollo y el de los alumnos.*
- (Fullan y Hargreaves, 1997)

Cómo lograr realizar esos cambios en la escuela es ciertamente algo arduo y de largo plazo. Pero hay estrategias que intentan precisamente hacer realidad algunos de estos cambios en las escuelas. Entre otras, se pueden mencionar:

-apostar por el establecimiento del trabajo colaborativo entre los docentes, que permita la reflexión conjunta, la discusión, la identificación de problemas, la experimentación de alternativas de solución, y la evaluación de las mismas.

- el formar comunidades de aprendizaje docente en las que “los maestros nuevos y experimentados se reúnan con el fin de adquirir nuevas informaciones, reconsiderar sus conocimientos y creencias previas; basarse en sus ideas y en las ideas de otros con el fin de mejorar la práctica e impulsar el aprendizaje de los estudiantes” (Cochran-Smith y Lytle 2003 p. 2462)

-el promover la reflexión mediante técnicas como las lecturas, los debates, el análisis de casos.

-incorporar programas de mentorización o de coaching en los que profesores con experiencia colaboran con profesores recién ingresados o noveles para que satisfagan sus necesidades emocionales (seguridad, autoestima, confianza), sociales (compañerismo, relaciones, interacciones) e intelectuales (nuevos conocimientos) al incorporarse a la profesión (Cano, 2003).

Todas estas ideas están directamente ligadas al ámbito del trabajo colaborativo. Y esto no es gratuito: trabajar en equipo es algo más que una moda pasajera e impuesta; es una necesidad que asumen cada vez más las organizaciones actuales. Desde los grandes conglomerados industriales hasta las empresas más modestas, pasando por las organizaciones

proveedoras de servicios, se ha hecho cada día más evidente que una de las mejores maneras de enfrentar una realidad cambiante e impredecible es poner en práctica el trabajo colaborativo. Una forma de trabajo en la que las fortalezas (intelectuales, físicas, emocionales) de muchos pueden sumarse para afrontar con mayor eficiencia los retos a los que se ve sometida la organización.

A esta realidad también se enfrenta la escuela. No es casualidad que diversos autores propugnen por hacer realidad el trabajo colaborativo en las aulas y en los centros educativos. Pero queremos resaltar que en la frase ‘en las aulas y en los centros educativos’ se encierra la doble necesidad de hacerlo para, con y entre los alumnos y también para, con y entre los profesores. Es precisamente en esta área en la que queremos enmarcar el presente trabajo: en la acuciante necesidad de hacer realidad el trabajo colaborativo entre los docentes. Como ya lo ha apuntado Lieberman (1996)

Las redes, los mecanismos de colaboración y las asociaciones de educadores ofrecen a los profesores comunidades profesionales de aprendizaje que ayudan al cambio de prácticas educativas en sus salones y en sus escuelas...[Además] el desarrollo profesional es un arma potente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ejemplos serían: el aprendizaje común que surge cuando trabajan juntos profesores noveles y experimentados [y] la creación de espacios y tiempos comunes para planear y hacer conexiones curriculares...

La cooperación se da cuando se tiene una meta común y se trabaja en conjunto para obtener esta meta. En el corazón del trabajo colaborativo está la interdependencia positiva, que significa realizar esfuerzos para que el equipo resulte beneficiado en su totalidad. La esencia de este esfuerzo colaborativo consiste en lograr que se perciba que uno puede alcanzar sus metas, si solo si, los otros integrantes del grupo colaborativo también alcanzan sus metas. Ningún miembro del equipo posee toda la información, las habilidades, o los recursos necesarios para conseguir por si solo la meta. Desafortunadamente, aunque los docentes definitivamente tenemos una meta común, se observa que es difícil que trabajemos en conjunto; tendemos a ser individualistas, a creer que nuestros métodos son los mejores y a ofendernos si alguien se atreve a proponernos un cambio o una mejora. Ninguno de nosotros puede alcanzar la misión de formar ciudadanos íntegros, éticos y con una visión humanística por cuenta propia; formamos un grupo colaborativo interdependiente y sin embargo son muy pocos los foros de participación conjunta. ¿En qué momento llevamos a cabo el procesamiento de grupo? Este elemento indispensable del trabajo colaborativo, en el cual el grupo se reúne para celebrar sus éxitos y analizar sus áreas de oportunidad para proponer acciones de mejora, pasa casi siempre a segundo plano, no hay tiempo para reflexionar.

El esfuerzo colaborativo es inherentemente más complejo que el esfuerzo individual o competitivo, se requieren habilidades sociales que no aparecen mágicamente y que es necesario fomentar y cultivar. Los cambios vertiginosos a los que nos enfrentamos, nos obligan a los docentes a buscar actualizarnos constantemente, no sólo en nuestra área de especialidad y en técnicas didácticas, sino en la manera de interactuar efectivamente con nuestros colegas, para beneficiarnos en conjunto y lograr el propósito final del trabajo colaborativo: aprender juntos para crecer en nuestra competencia individual.

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia docente que tuvo lugar en el verano del año 2007, en la cual un grupo de docentes trabajó de manera colaborativa para sugerir, compartir y evaluar cursos de acción que permitieran dar respuesta a una problemática específica: cómo generar estrategias de evaluación que se centraran en el aprendizaje de los alumnos y que sirvieran como mecanismos de recuperación académica.

Relato de la experiencia

Esta experiencia nació de una preocupación compartida, que apuntaba a la necesidad de los profesores de abordar problemas académicos comunes, analizándolos, discutiéndolos y proponiendo alternativas de solución. Nuestro punto de partida podría resumirse de la siguiente manera: Es tan compleja nuestra profesión, y tan profundos los problemas que enfrentamos los profesores, que una alternativa para encontrar las respuestas necesarias a los retos planteados es el trabajo colaborativo docente. Como ya hace tiempo lo afirmaron otros autores:

El que los maestros trabajen junto a otros maestros en el nivel de la escuela y en el nivel del aula es una condición necesaria para mejorar la práctica [docente]. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no sólo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo de muchos maestros. (Fullan, 1994 p. 128)

Siguiendo las ideas de Fullan, quisimos poner en práctica—así fuera de manera modesta—la interrelación de los profesores en un espacio en que se privilegiara el aprendizaje colectivo, la definición y abordaje de problemas que nacen de la práctica, la participación conjunta en proyectos de mejora, y el intercambio permanente de información y conocimientos entre los miembros de nuestra comunidad. La finalidad de estos esfuerzos es el posibilitar que los docentes y las escuelas puedan sortear con éxito las múltiples demandas y retos que plantean los tiempos actuales inciertos, cambiantes e inseguros.

Específicamente, el problema que quisimos abordar colegiadamente fue el relativo a los mecanismos de recuperación académica. Procedimos a hacer una invitación a los docentes del Campus Laguna a participar en el “Taller de Estrategias de Recuperación Académica”, mismo que tuvo lugar en el verano del 2007, formando parte del Programa de Capacitación Docente que ofrece el propio Campus. Contamos con la participación de profesores de Enseñanza Media (Secundaria y Preparatoria) y de Profesional.

En el Taller de Estrategias de Recuperación Académica, reconocimos de entrada—a manera de una situación observada--que en el Tec de Monterrey

- a) Existe una tasa considerable de reprobación, especialmente en los dos primeros semestres del plan de estudio
- b) No existen—como en otras escuelas—exámenes extraordinarios que permitan a los alumnos recuperarse de una calificación reprobatoria. Más aún, está establecido que las evaluaciones semestrales deben ceñirse a tres parciales y un final.
- c) Esta situación tiene un impacto directo en la retención de alumnos. Algunos de ellos deciden abandonar el Tec en su primer año debido a los resultados académicos adversos.
- d) Deberíamos considerar seriamente que el objetivo central de nuestra función docente debiera ser el aprendizaje de nuestros alumnos. Teniendo esto en mente, podríamos

compartir, discutir y evaluar colegiadamente propuestas de evaluación y de recuperación académica que nos permitieran acercarnos a ese objetivo.

Con la finalidad de acotar un poco nuestra discusión dentro del Taller “Estrategias de Recuperación Académica”, convenimos que una estrategia de recuperación académica es un plan de acción definido, que prioriza la evaluación del aprendizaje logrado por los alumnos durante el curso. Dicho plan de acción debe estar cuidadosamente diseñado, debe ser medible y darse a conocer a los alumnos con la mayor anticipación posible.

Como catalizadores de la discusión, propusimos algunas estrategias de recuperación que algunos profesores habían utilizado de manera personal en sus salones de clase. Para platicar sobre estas experiencias, invitamos a los propios docentes que las habían puesto en práctica. Además de explicar en qué consistía la estrategia, presentaron los resultados obtenidos, resolvieron dudas y escucharon las críticas de los participantes del taller. Entre las estrategias presentadas estuvieron las siguientes:

a) Evaluación por proyectos. Esta estrategia, presentada por un maestro de computación, consiste en dividir el curso en módulos, y utilizar las evaluaciones parciales como indicadores del avance del alumno. El contenido de cada módulo está segmentado y dosificado de lo simple a lo complejo, y está definido claramente aquello que se espera que el alumno sea capaz de hacer al final de cada módulo. La demostración por parte del alumno que domina ciertos contenidos o habilidades, le permite continuar con el siguiente módulo. El no poder demostrar el dominio de esos contenidos, lleva al alumno a repasar el material e intentar mediante una nueva demostración, el dominio de los mismos.

b) Apuntalamiento de la autoestima. Esta estrategia, presentada por un maestro de ciencias, consiste en elaborar una carta personalizada a los alumnos que reprobaron el primer periodo parcial. En la misiva, se resaltan valores del estudiante como el compromiso, el estar atento en clase, el interés en la misma, al tiempo que se reconoce que esos valores no corresponden al deficiente resultado obtenido en el parcial. Se le hace ver al alumno que esto seguramente fue un resbalón, pero que el profesor está en la mejor disposición de discutir con él algunas maneras que le permitan hacer coincidir su buen desempeño en clase con un buen resultado en el siguiente parcial.

c) Alumnos ayudando a alumnos. Esta estrategia consiste en agrupar en equipos de trabajo, a un estudiante sobresaliente con uno que no tuvo buenos resultados en el primer parcial. Al alumno sobresaliente se le pide su colaboración en dos sentidos: por una parte se le pide que sea la pareja de su compañero en todos los trabajos en equipo que se hagan en clase y por otra parte se le pide que dedique por lo menos 1.5 horas de su tiempo para estudiar junto con su compañero antes de cada uno de los próximos exámenes parciales. Esto le sirve al alumno con malos resultados académicos en varias formas: dedica por lo menos 1.5 horas para prepararse, resuelve dudas, comparte apuntes y se asegura de cuáles son los temas que cubre el examen.

d) Segmentación del examen parcial. Esta estrategia, presentada por una profesora de matemáticas, consiste en dosificar los contenidos de un examen parcial de manera que las evaluaciones no sean cada 4 o 5 semanas sino al término de segmentos o unidades definidos por

el profesor. Es más fácil trabajar, comprender y ejercitarse con menos contenidos y se pueden identificar a tiempo deficiencias en la comprensión de ciertos temas por parte del alumno.

e) **Sustitución.** Esta estrategia, presentada por un profesor de humanidades, consiste en suplir la nota parcial más baja por la nota obtenida en el examen final. La lógica de la estrategia es la siguiente: a un alumno pudo haberle ido mal en un examen parcial por muchas razones y no necesariamente porque no domine satisfactoriamente el material. Como en el examen final se abordarán los mismos contenidos de ese periodo parcial (además de los contenidos del resto de los parciales), el profesor puede acordar con el alumno que si logra obtener una buena nota en el examen final, ésta sustituirá a la nota baja del parcial. El profesor puede poner condiciones en cuanto al valor de la nota que debe obtener el estudiante en el final, y de esa manera obligarlo a que haga un buen esfuerzo para alcanzar la nota propuesta.

f) **Cuarto Parcial.** Esta estrategia, presentada por una profesora de matemáticas, consiste en administrar cuatro—en lugar de tres—parciales, de manera que al final se tomarán las 3 mejores calificaciones para elaborar el promedio semestral. El sustento es parecido al del punto anterior, aunque aquí el material cubierto en el cuarto parcial es sustancialmente diferente al de los 3 parciales anteriores.

Otras estrategias que fueron propuestas por los participantes del Taller de Recuperación Académica fueron:

g) Es claro que el problema de la evaluación en educación es un problema abierto al cual estamos lejos de haber dado una solución satisfactoria, sin embargo, y a pesar de lo imperfecto que puede ser evaluar el desempeño de un estudiante en una clase típica de matemáticas me atrevo a proponer como única actividad de "recuperación" para un alumno que no ha logrado acreditar un examen, la resolución de una serie de problemas variados, muy bien escogidos por el profesor, que vayan de menor a mayor grado de complejidad y que en general haya por lo menos uno que sea un reto para el intelecto del alumno, que lo fuerce a poner en práctica toda su inventiva y promueva el desarrollo de estrategias de solución complejas cuyo diseño sea en principio producto de un trabajo grupal o colaborativo.

Los problemas se deberán resolver todos, pero la actividad de recuperación consistirá en la explicación de la solución de un problema seleccionado aleatoriamente de la lista previamente asignada, acumulando puntos(cinco) por cada solución correcta hasta que deje de contestar acertadamente.

Como es obvio que la elaboración de esta lista puede ser en si misma una tarea muy demandante, se sugiere utilizar las listas de problemas (misceláneos) de fin de capítulo que vienen en la mayoría de los libros de texto actuales.

El seguimiento de la efectividad de esta estrategia de recuperación se pretende que sea a lo largo del semestre hasta logra que sea innecesaria una actividad de

este tipo, que es cuando el alumno ha comprendido el papel preponderante que él tiene en la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las habilidades necesarias para obtener productos de aprendizaje significativos en su desarrollo personal. (RS, profesor de Ciencias Básicas de Profesional)

h) Una de las estrategias que tuve oportunidad de probar, es el hacer trabajar en parejas a un estudiante con buen nivel de aprovechamiento con otro alumno al que se le dificultaba entender los temas de la materia de Geometría. Conversé con 8 estudiantes destacados los cuales accedieron apoyarme en el trabajo colaborativo, habiendo obtenido muy buen resultado ya que de los alumnos que trabajaron con ellos, todos lograron acreditar la materia en ese semestre. En el verano pasado, también trabajé igual y aunque fue con alumnos que cursaban nuevamente la materia o por primera vez, también obtuve buenos dividendos ya que nadie reprobó el curso, aunque una variable muy importante es que sólo tuve 11 alumnos, lo que me permitió darles un mayor seguimiento personal en la elaboración de sus trabajos. (AH, profesor de Matemáticas de Preparatoria)

i) En la evaluación parcial, considerar un 70% el examen parcial y un 30% los exámenes rápidos del período, de manera que los alumnos no dejen el estudio para el final del mes, y su nota se pueda calcular a partir del promedio de más actividades. (AC, profesora de Ingeniería en Profesional)

j) [Yo aviso a mis alumnos] desde el inicio del bimestre que en mi clase platico mucho sobre las aplicaciones prácticas de los temas que vemos, y esto les servirá cuando menos se lo esperen, así que deberán estar pendientes, y hago lo siguiente: Me apoyo muchísimo en las noticias. (Doy química, así que aprovecho desastres naturales, derrames de petróleo en tierra y agua, sismos, tormentas, sequías y todo tipo de tragedias para comentar su relación con las ciencias y las aplicaciones de lo que vemos en el salón), pero no me limito a eso, sino que también cada vez mas hago demostraciones en clase sin previo aviso. Podría creerse que estas son técnicas de enseñanza, sin embargo, las utilizo para comprometer a los alumnos a continuar con mis explicaciones o a traer mas ejemplos, y por supuesto, me enfoco a quienes tienen mas necesidad de subir sus promedios. Tomo en cuenta la originalidad y contenido de lo que traen basándose en lo que yo inicié, y a veces el resultado es espectacular, ya que buscan mucho mas allá de donde se les pidió. (AL, Profesora de Ciencias en Secundaria)

k) En cuanto a estrategias nuevas, se me ocurre hacer un grupo de auto-estudio con personas que tengan problema de reprobación, en el que esté presente el maestro. No funcionaría como asesoría, sino como monitoreo. Saber si tienen todos los apuntes y si están correctos, que formen discusiones sobre los temas de clase, identificar dudas o problemas con el material. Pueden estar presentes compañeros que tengan mejor promedio para que puedan asesorarlos y explicarles con sus palabras. Se puede realizar unos días antes del examen. En clase o fuera de la misma, de acuerdo a las necesidades de los jóvenes. Esto es

además de las asesorías asignadas por el maestro. **(EH, Profesora de Desarrollo en Preparatoria)**

1) *La técnica que actualmente utilizo como Estrategia de Recuperación Académica es la evaluación del curso sobre 105 puntos y no sobre 100. Los cinco (5) puntos “extras”, por llamarlos de alguna manera, no son otra cosa que un incentivo “psicológico” en los muchachos. Estos cinco puntos extras son parte de su proyecto final, el cual desarrollan a lo largo del semestre.*

Lo que sí he podido notar con esta estrategia es que los muchachos no tienen conciencia de estos cinco puntos extras y cuando se acerca el final del semestre y comienza a “hacer cuentas” de los puntos que necesitan en el examen final para “pasar” la materia comienzan a desanimarse. Pero al recordarles que con un muy buen proyecto pueden aprobar el curso sin problema, pues la calificación final está sobre 105 puntos. Esto los hace esforzarse al realizar su proyecto final y los resultados han sido proyectos finales muy creativos y puede verse que los muchachos han logrado entender el contenido del curso.

Aquellos alumnos cuyos resultados y desempeño a lo largo del semestre no había sido satisfactorio logran obtener buenos resultados finales, pues una vez que han desarrollado el proyecto han entendido el material del curso y el examen final se vuelve “sencillo” para ellos, el conocimiento ha sido “aprehendido”.

Yo siempre he estado convencido de que un proyecto de aplicación logra que aquellos conceptos que no han podido ser entendidos al 100% durante el curso, se vuelven claros al verlos en la vida real. El proyecto que los alumnos realizan debe estar directamente relacionado directamente con el contenido del curso, pues un proyecto de esta naturaleza sobre un tema no cubierto por el profesor se convierte en un simple trabajo y no se logra, creo yo, el objetivo de la estrategia de recuperación: lograr que el alumno comprenda, mediante un producto de la vida real, las dudas que le han surgido del contenido del curso. De esta forma, una vez que ha entendido cómo funcionan las cosas en el mundo real, el examen final se vuelve “sencillo”.

*Con la confianza recuperada en sí mismo, el alumno que ha tenido un bajo desempeño a lo largo del semestre y con los 5 puntos extras en mente, logra realizar un muy buen examen final, demostrando así que ha comprendido los conceptos básicos del curso. **(GM, Profesor de Matemáticas de Preparatoria)***

Conclusiones

El tema que nos reunió en el Taller de Estrategias de Recuperación Académica fue la generación, compartición y evaluación de estrategias didácticas que posibilitaran la recuperación de nuestros alumnos. Podríamos considerar que ese fue nuestro objetivo principal. Sin embargo, al finalizar el curso nos dimos cuenta que tal objetivo, de suyo importante, no era lo más valioso. Lo más valioso era el proceso de pensar conjuntamente en acciones y sobre acciones que cada uno de los participantes había puesto en práctica en su aula. Esa compartición de experiencias, unida a la crítica constructiva de los colegas, y a las aportaciones de mejora sugeridas por otros profesores fue en definitiva la parte medular de la experiencia.

Alguien afirmaba acertadamente que el trabajo colaborativo era algo más que una técnica o que una estrategia, era más bien una forma de vida. Aunque para algunos esta afirmación roza la exageración, en el fondo enfatiza que el trabajo en equipo debe trascender los espacios y los momentos puntuales y hacerse presente en infinidad de espacios y en un sinnúmero de momentos. En la actividad docente, esto significa dar entrada al trabajo colaborativo en cuestiones torales, tales como el desarrollo profesional. Recordemos que no hay mayor contradicción que armar y difundir un discurso del trabajo colaborativo en la escuela y en las aulas, al tiempo que se predica con el ejemplo del individualismo y del trabajo en solitario en el desarrollo docente. Creemos necesario salvar esta brecha, colaborando con una propuesta que busque la intersección del trabajo en equipo, el desarrollo de los docentes y un mejor aprendizaje de los alumnos.

En el taller “Estrategias de Recuperación Académica” participamos 21 profesores con una preparación académica muy diversa, fue un grupo interdisciplinario que abarcó los tres niveles de educación: secundaria, preparatoria y profesional. Recibimos aportaciones de 15 profesores, relatándonos sus experiencias y sus inquietudes en el tema de la evaluación como instrumento para la medición del aprendizaje. Comprobamos que los profesores de todos los niveles educativos tenemos las mismas inquietudes, y en mayor o menor medida nos enfrentamos a la misma problemática en la persecución de nuestro objetivo común: formar personas.

Referencias

Cano, E. (2003) La mentoría como metodología formativa, en Gairín, J. y Armengol, C. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona : CISSPRACTIS

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003) Teacher learning communities en Guthrie, J. (ed.) *Encyclopedia of Education*. New York : MacMillan p. 2461-2469

Feixas, M. (2004) La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar, Vol. 33*

Fullan, M. (1994) *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol, PA : Falmer Press.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla : MCEP

Hargreaves, A. (1999) *Profesores, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid : Morata

Lieberman, A. (1996) Practices that support teacher development. Transforming conceptions of professional learning. En McLaughlin M. y Oberman I. (eds.) *Teacher learning: New Policies, New Practices*. New York : Teachers College Press.