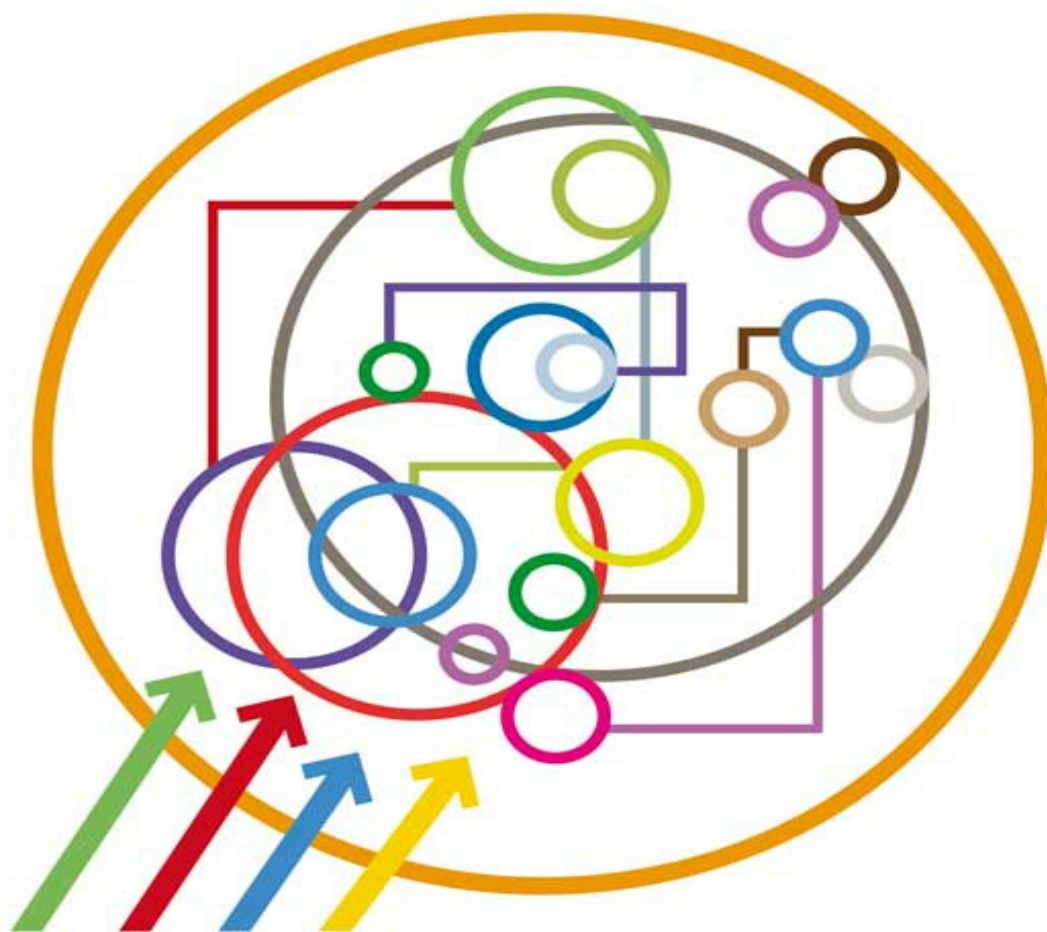


Ana M. Novella Cámara (coord.)

Impulsando los equipos docentes



Ana M. Novella Cámara (coord.)

IMPULSANDO LOS EQUIPOS DOCENTES

OCTAEDRO - ICE



CONSEJO EDITORIAL ICE -OCTAEDRO

DIRECCIÓN

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

EDITOR

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

CONSEJO EDITORIAL

Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología); Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Educación); Mercè Gracenea Zugarramurdi (secretaria del ICE-UB, Facultad de Farmacia); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (ICE-UB, Facultad de Educación); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

SECRETARÍA TÉCNICA DEL CONSEJO EDITORIAL

Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB); Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

NORMAS PRESENTACIÓN ORIGINALES:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

REVISORES:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

CRITERIOS DE CALIDAD:

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

Colección Educación universitaria

Título: *Impulsando los equipos docentes*

Coordinadora: Ana M. Novella Cámara

Autores: Alba Ambròs Pallarès, Ferran Cortés Izquierdo, Anna Escofet Roig, Anna Forés Miravalles, Montse Freixa Niella, Nuria Fuentes-Peláez, Miquel Gómez Serra, Esther Luna González, Asun Llena Berne, Ana María Novella Cámara, Montse Paya Sánchez, Núria Pérez Escoda, Antonio Ruiz Bueno

Corrección del texto: Xavier Torras Isla

Primera edición: octubre de 2017

© Ana M. Novella Cámara (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN (papel): 978-84-9921-880-9

ISBN (epub): 978-84-9921-881-6

Diseño, producción y digitalización: Editorial Octaedro

PRÓLOGO

— Miquel Martínez (UB)

La invitación de las autoras de este libro para que escribiera el prólogo que están leyendo me hizo reflexionar sobre por qué nos cuesta tanto a los profesores universitarios comprender la necesidad de abordar la docencia en clave de equipo, y por qué una vez la hemos comprendido nos cuesta llevarla a la práctica. Los artículos y documentos sobre docencia universitaria tratan el tema y su conveniencia desde hace más de una década; sin embargo, siguen haciendo falta textos como el que tienen entre sus manos. La cultura docente del profesorado y la cultura de aprendizaje de los estudiantes es una reproducción de la experiencia que vivieron los primeros observando a sus profesores. Se basa en una concepción reduccionista sobre el aprendizaje, pues lo identifican con la capacidad para reproducir conocimientos. No obstante, la calidad del aprendizaje está más en función de la capacidad del estudiante para profundizar en los conocimientos que tiene a su alcance y para crear nuevo conocimiento que en su capacidad para reproducir. Por consiguiente, la actividad del profesorado debe consistir, por supuesto, en enseñar y poner a disposición de sus estudiantes los conocimientos adecuados, pero también en guiar y ofrecer pautas para que el alumno sea capaz de aprender autónomamente, de crear nuevo conocimiento y de movilizarlo para abordar situaciones reales de un modo competente.

La realidad en nuestras aulas y universidades no es la mejor para avanzar hacia la conformación de equipos docentes. Dedicamos demasiado tiempo a dar clase, lo hacemos en clave individual y propiciamos que el estudiante aprenda lo que enseñamos, pero no siempre garantizamos que lo interiorice y lo haga suyo. Las condiciones laborales y de contratación del profesorado confunden el tiempo dedicado a la docencia con la actividad lectiva del profesor en un aula específica. En efecto, seguimos valorando el número de créditos de una asignatura en función del número de horas de clase y no del esfuerzo y del tiempo que el alumno dedica a aprender —a ir a clase, estudiar, practicar, producir y crear conocimiento— y que nosotros invertimos en evaluar continua y puntualmente su aprendizaje, por más que el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior diga lo contrario.

Los estudios sobre las condiciones de vida de los estudiantes universitarios muestran que nuestros alumnos dedican el doble de tiempo a ir a clase que al estudio, mientras que la tendencia europea es precisamente la contraria. Los datos que, por ejemplo, aportan Eurostudent V 2012-2015 y ECOVIPEU 2011 permiten comparar resultados y

evidencian cómo la cultura de aprendizaje y docencia en nuestras universidades, si bien se sitúa dentro de los parámetros europeos en relación con la dedicación de los estudiantes a la tarea de estudiar, no lo hace cuando analizamos el tiempo destinado a ir a clase y el destinado a estudiar. ¿Necesitan nuestros estudiantes tantas horas de clase? ¿No disponemos de nuevos recursos que puedan complementar mejor la tarea lectiva clásica?

La integración de las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje y docencia permite amplificar la tarea del profesorado, al ofrecer a los estudiantes recursos nuevos y más potentes para aprender mejor, al tiempo que cambia la función docente, pues la abre a un conjunto de tareas entre las cuales la clase presencial –y si es posible, magistral– continúa presente, pero no como la única actividad docente. La preparación de documentación, el diseño y seguimiento de actividades, la tutoría del proceso de aprendizaje individual del estudiante y del trabajo colaborativo con otros estudiantes, o el control de la formación teoricopráctica que el alumno experimenta en sus prácticas son algunos ejemplos de actividades docentes que no guardan necesariamente relación con la actividad lectiva en clase y que, aun así, son hoy más necesarias que antes. La aceleración en la producción de nuevo conocimiento en las diferentes áreas y la importancia de estar en condiciones para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida son dos características de la sociedad que nos rodea que afectan a la formación de nuestros estudiantes, nos obligan a seleccionar muy bien los contenidos que hay que enseñar y aprender en la universidad y a renovar nuestra concepción sobre la actividad docente. Además, nos hacen pensar que probablemente la actividad docente relativa a una materia no siempre ha de ser desempeñada por los docentes responsables de la actividad lectiva presencial.

La función del profesorado universitario en relación con su actividad docente ha cambiado y comporta nuevas tareas. Puede resultar más eficaz en algunas de ellas si se trabaja en equipo con otros docentes, y más eficiente si se hace con personal técnico especializado en documentación, expertos en tecnologías digitales, profesores en formación para tareas de seguimiento y atención al estudiante e incluso estudiantes de niveles superiores.

Trabajar mediante equipos docentes no consiste en identificar la tarea y su complejidad y repartir tareas, sino en trabajar colaborativamente a fin de propiciar las condiciones óptimas para que el estudiante alcance un aprendizaje de calidad. El objetivo no es que tal o cual materia sea compartida por un conjunto de profesores que trabajan con el mismo grupo de estudiantes: el objetivo es que la persona que a título individual es la que lleva a cabo la docencia de una materia sea sustituida por un equipo de personas que asuman conjuntamente dicha docencia y que desempeñen tareas diferentes de acuerdo con su preparación, con sus habilidades y competencias particulares y con la diversidad de actividades docentes.

Supongamos que estamos convencidos de que conviene abordar la actividad docente a través del trabajo en equipos docentes. ¿Cómo podemos hacer más fácil el paso de la actual cultura docente, tan individual y confiada en la potencia de las clases, a una

centrada en la actividad de aprendizaje de los estudiantes y en el trabajo docente compartido? ¿Qué mensajes son los más adecuados para propiciar un cambio de actitudes en los docentes que facilite su tarea en este nuevo contexto de aprendizaje y docencia, sin que ello conlleve menoscabar la importancia de su actividad docente y el nivel de aprendizaje propio de una formación universitaria de calidad?

El primer mensaje consistiría en destacar cómo determinadas formas de trabajar docentemente en la universidad generan más bienestar en el profesorado y más éxito en el aprendizaje de los estudiantes. La docencia en una facultad o en una titulación se puede vivir como un proyecto compartido, y cuando los docentes emprenden su tarea como una tarea colaborativa, su grado de satisfacción y de bienestar es más alto que el que logran cuando el profesorado trabaja en clave individual. En los niveles de la educación para los cuales existen estudios sobre satisfacción laboral del profesorado, como el TALIS de 2013, se constata que más colaboración profesional docente significa más satisfacción laboral. Los docentes que habitualmente —una o más veces a la semana— trabajan en equipos docentes en un mismo grupo-clase, que observan las clases de otros docentes para mejorar las suyas y participan en actividades conjuntas con clases diferentes y comparten actividades colectivas de aprendizaje profesional logran el doble de satisfacción laboral que los que no lo hacen nunca.

Trabajar colaborativamente no resulta fácil para todo el mundo. No se trata de un rasgo innato ni de una característica que posean todas las personas. Es necesario aprender a trabajar en un marco de colaboración, fijar y consolidar aquellas actitudes y disposiciones favorables y modificar las que sean inconvenientes. Ciertamente, la colaboración no es una de las características más presentes en nuestra cultura o en nuestra profesión. Por este motivo, debe ser trabajada con sistematicidad y firmeza a lo largo de la formación de los docentes y de su desarrollo profesional, como sucede en cualquier profesión que requiera determinadas maneras de hacer para ser eficaz y eficiente. Es indispensable desarrollar competencias y actitudes en los docentes que faciliten la reflexión hacia la práctica, la autocrítica y el interés por saber qué hacen los demás, así como la aceptación de que el trabajo docente es hoy mejor y más eficiente si se construye a partir de un equipo, de igual forma que lo hemos asimilado, y sin tanto esfuerzo, en el ámbito de la investigación. Alcanzar este objetivo pasa por dedicar tiempo a hacer otras cosas aparte de dar clase, las cuales constituyen condiciones ineludibles para que la clase sea más eficaz y la tarea del docente resulte más eficiente. Así, por ejemplo, es preciso reservar un tiempo para discutir la oportunidad y la potencia cognitiva de los contenidos, y establecer vías de ampliación y profundización que estimulen el trabajo autónomo de los estudiantes y sistemas de seguimiento y evaluación continuada y formativa.

El segundo mensaje giraría alrededor de qué significa en la actualidad tener buenos niveles de aprendizaje. La sociedad contemporánea está basada en la economía del conocimiento y plantea nuevos retos en la educación. La tarea del docente no se puede reducir al logro de los objetivos propios de un modelo de adquisición del conocimiento. Si la educación, y en especial la formación universitaria —además de otros hitos que, a

pesar de su relevancia, no comentaremos—, tiene como objetivo preparar a las personas para una incorporación sostenible al mundo de los estudios posteriores, para la investigación y el trabajo, ha de capacitar a los estudiantes de hoy en día para aquello que es necesario hoy en día. En otras palabras, debe proveer aquellas capacidades que se han denominado *capacidades del siglo XXI*, a saber: responder con flexibilidad a problemas complejos, comunicarse eficazmente, gestionar la información, trabajar en equipo, utilizar la tecnología y producir conocimiento. Este nuevo paradigma —de las tecnologías y de la economía del conocimiento— genera nuevas exigencias formativas en la educación superior y sitúa en un nuevo paradigma la función del docente, poniendo de relieve las capacidades y los conocimientos que estos han de dominar, así como las actitudes que conviene que posean, las cuales han de ser abiertas y de indagación, más próximas a formular buenas preguntas que a dar respuestas. El quid está en mostrar una disposición a ofrecer conocimientos que generen aprendizajes profundos, en aprender a aprender, en integrar y transformar conocimientos aprendidos y en producir conocimiento. En definitiva, este paradigma demanda lo mejor de cada docente y, como siempre, mejor si lo hace colaborativamente, dado que hoy la docencia, igual que el saber y la inteligencia, no es solo una actividad individual, sino que posee también una naturaleza colectiva.

El tercer mensaje no es para el profesorado. Es para los responsables del gobierno de las universidades; en concreto, el de las políticas de profesorado. Todo lo anterior reclama con urgencia una renovación profunda de lo que se entiende por «actividad docente» en el conjunto de la actividad laboral del profesorado, obviamente no reduciéndola a la actividad lectiva. Plantea la necesidad de reconocer la actividad docente del profesor en su sentido amplio, y especialmente el trabajo en equipos docentes de calidad contrastada como un componente principal en los procesos de acreditación que permitan la estabilidad del profesorado y su promoción docente a lo largo de su vida profesional.

El trabajo en equipos docentes requiere buenos profesores, personal técnico bien preparado en docencia y documentación, y generosidad y sentido de comunidad para construir juntos. En esta obra encontrarán desarrolladas algunas ideas que me he permitido esbozar brevemente en estas primeras páginas, junto con otras muchas otras reflexiones, propuestas y pautas encaminadas a impulsar la renovación docente en la universidad.

1. LOS EQUIPOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD

— Anna Escofet, Montse Freixa

Introducción

La implantación y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han significado diversos cambios en el sistema de enseñanza universitario (Cárdenas, 2015). El más importante, sin duda, ha sido la creación de un sistema de homologación de la enseñanza superior en el ámbito europeo, cuyo objetivo es facilitar la acreditación de títulos universitarios comparables y similares a escala internacional, así como la consiguiente movilidad de estudiantes y el ofrecimiento de mejores oportunidades de trabajo para los egresados universitarios. La instauración del popularmente denominado Proceso de Bolonia no ha sido fácil (recordemos las masivas manifestaciones estudiantiles en España en el inicio de la implantación de los grados universitarios, en 2009), ni ha estado exenta de críticas (Escudero y Trillo, 2015), dada la supeditación de la universidad a lógicas mercantilistas, la obsesión por los resultados y una excesiva burocratización de los procesos educativos en la búsqueda de estándares de calidad.

Para el profesorado también ha comportado diversos cambios, el más importante de los cuales se centra en los procesos de enseñanza, tanto en cuanto a las metodologías docentes como en la relación docente con los estudiantes y la que se da entre los compañeros universitarios. Estas tres vertientes se integran y manifiestan en los equipos docentes.

1.1. Sobre los equipos docentes en la universidad

A pesar de algunas posturas críticas con respecto a dichos equipos (Vidal, 2012), básicamente en lo que tiene que ver con la disminución de la libertad de cátedra, lo cierto es que la existencia de los equipos docentes ha alterado la cultura docente del profesorado universitario, que ha pasado del trabajo individual y aislado al trabajo colaborativo y colectivo (López Hernández, 2007). La identidad profesional del profesorado universitario, por tanto, se ha transformado radicalmente: ya no solamente tiene que dominar el contenido de su disciplina, sino que también ha de poner en juego toda una serie de competencias tanto didácticas como transversales, como el liderazgo o el trabajo cooperativo, entre otros. Pero todo ello comporta, además, que el trabajo en equipo represente una oportunidad inmejorable para incrementar los recursos y las estrategias docentes (Lester y Evans, 2009), por el hecho de que se comparten visiones pedagógicas y contenidos y se buscan soluciones a los problemas y retos planteados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este potencial aumento de estrategias docentes, junto con los estilos docentes de cada profesor, provoca que no exista un único tipo de equipo docente. En primer lugar, están los equipos docentes que comparten un mismo grupo de estudiantes. Están compuestos por los profesores de las distintas asignaturas que conforman un curso académico. Su foco no es la disciplina, sino los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, de modo que pueden ser horizontales y/o verticales, y trabajan desde la transversalidad. En este sentido, algunos autores consideran que un equipo debe estar implicado en todos los ámbitos de un curso. Así, Gurman (1989: 275) lo define como «un enfoque en que dos o más personas tienen asignado un mismo grupo de estudiantes a la vez con propósito instructivo»; por su parte, Hatcher y Hinton (1996: 367) entienden el equipo docente como «dos o más profesores que colaboran en el diseño o la implementación y evaluación de uno o varios cursos».

En segundo lugar, están los equipos docentes de materia disciplinar. Estos equipos pueden adscribirse a un solo grado o a varios grados. Generalmente, son equipos verticales.

Por último, tenemos los equipos docentes de asignatura. Es el equipo más clásico y básico, y está compuesto por el profesorado que imparte docencia en una misma asignatura. En palabras de López Hernández (2007: 47), es «un grupo de personas docentes con un mismo objetivo, con capacidad de autoorganización, que comparten el liderazgo, que tienen distribuidas sus tareas y el marco de toma de decisiones individuales y colectivas y cuya función es la planificación y la coordinación de actividades docentes relativas a un grupo de alumnos/as». De hecho, la mayoría de definiciones se centran en esta tipología de equipo docente. Así, Wenger y Hornyak (1999: 314) afirman que los equipos docentes «consisten en dos o más profesores que comparten, de alguna manera, la responsabilidad en relación con un grupo de estudiantes»; del mismo modo, Anderson y Speck (1998) indican que los equipos docentes se centran en la enseñanza de un grupo de estudiantes; y Jacob *et al.* (2002) identifican el equipo docente como una metodología de enseñanza en la que todos los profesores están involucrados de la misma manera en la

definición de los objetivos de aprendizaje, de la formación y de la evaluación de los estudiantes.

Sea de un modo u otro, los equipos docentes se caracterizan también por el hecho de que tienen por objetivo exponer a los estudiantes al conocimiento especialista de diversos profesores, ya sea desde diferentes ámbitos académicos o desde diferentes perspectivas, lo cual permite un intercambio intelectual beneficioso para profesores y estudiantes (Hanusch, Levi y Zala, 2009).

1.2. Investigando a los equipos docentes

Para las universidades, y en concreto para la Universidad de Barcelona, el diseño y la implementación de los grados, en el marco del EEES, fue un revulsivo para fomentar el proceso de cambio de una docencia individual a una docencia colaborativa. La Universidad de Barcelona definió los equipos docentes (Comisión Académica del Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona del 30 de abril de 2008) como un «grupo de profesorado que trabaja de manera conjunta y coordinada en la planificación, desarrollo y evaluación de la docencia, bien porque comparte la misma asignatura o un módulo, la docencia en un mismo grupo de estudiantes, o bien porque imparte asignaturas relacionadas temática o disciplinariamente». Ello motivó que desde distintos estamentos se impulsaran diversas iniciativas para la creación y el desarrollo de equipos docentes. Una de ellas se implementó en la Facultad de Pedagogía con el apoyo del decanato en el curso 2009-2010 y posteriores. Al mismo tiempo que se impulsaba el trabajo en equipos docentes, se inició una línea de investigación¹ sobre la misma temática con un doble objetivo: hacer un diagnóstico de la situación y de los perfiles de los equipos docentes, e identificar buenas prácticas de funcionamiento de los equipos docentes.

Los principales hallazgos de dicho estudio (Gómez, Escofet y Freixa, 2014) se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de los equipos docentes (Gómez, Escofet y Freixa, 2014)

Requisitos	Punto fuertes	Puntos débiles
Tiempo Estabilidad Voluntad Motivación Características personales	Aprendizaje de otros Buenas prácticas Optimización de recursos Integración de profesorado novel Desarrollo del sentido de pertenencia (al equipo, al grado, al centro) Mejora de las prácticas docentes Fomento de la innovación docente Facilitación de la transferencia Incremento de la capacidad creativa e innovadora Compartición de recursos y materiales Compartición de estrategias Compartición de buenas prácticas	Tiempo Dispersión Fragmentación Características personales

Los datos mostraron que el profesorado valoraba positivamente la creación de equipos docentes en las asignaturas de los diferentes grados de la facultad. Además, los docentes consideraban que era necesario mantener diversas condiciones para garantizar un buen funcionamiento de los equipos docentes, entre las cuales se destacaba la estabilidad del profesorado que compone los equipos, la necesidad de realizar una rotación del rol de coordinación entre el profesorado y la necesidad de establecer reuniones periódicamente.

Por otro lado, las ventajas de formar parte de un equipo docente que resaltó el profesorado fueron compartir planteamientos, recursos y bibliografía; ofrecer coherencia formativa a los estudiantes; proponer acciones innovadoras, y mejorar los procesos de enseñanza. En cuanto a los inconvenientes, se subrayó la necesidad de invertir mucho tiempo para conseguir un buen funcionamiento; también se tuvieron en cuenta los

problemas de coordinación, básicamente en relación con la falta de compatibilidad horaria y con las dedicaciones temporales desiguales del profesorado.

Por último, las necesidades manifestadas por el profesorado se centraron en la demanda de reconocimiento institucional, de soporte técnico y de tiempo para dedicar al trabajo en equipo.

Sin embargo, ¿cuál es la situación cinco años después? ¿Se observa, como afirman Lester y Evans (2009), una tendencia creciente al incremento de las prácticas docentes colaborativas y al trabajo en equipo por parte del profesorado universitario?

Para contestar a estos interrogantes, se planteó una segunda investigación² cuya finalidad última era identificar y profundizar en las dimensiones de calidad de los equipos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona (creada a finales del año 2014 a partir de la unificación de la Facultad de Pedagogía y la Facultad de Formación del Profesorado), entendiéndose que dicho trabajo en equipo favorece la colaboración y la posibilidad de compartir actividades de enseñanza y aprendizaje, recursos e instrumentos de evaluación y, por ende, mejora la calidad de los grados universitarios.

Los objetivos de la investigación han sido:

- Conocer y analizar diferentes equipos docentes para identificar su funcionamiento y composición.
- Identificar los diferentes estilos de trabajo de los equipos docentes –trabajo, funciones, dinámicas de coordinación y colaboración y otras dimensiones.
- Desarrollar un marco de referencia institucional para favorecer el trabajo de los equipos docentes.

Para responder a los objetivos señalados se ha realizado un estudio diagnóstico comprensivo de la realidad con un diseño de tipo mixto (Creswell, 2003; Burke y Onwuegbuzie, 2004). Los informantes han sido el profesorado de la facultad, profesorado con cargos de gestión y otros profesores de distintas facultades que en el pasado reciente han ostentado puestos de responsabilidad universitaria ligados a la docencia.

Las técnicas de recogida de la información han sido:

- *Cuestionario*. Se ha replicado el cuestionario del proyecto inicial, incorporando algunos ítems vinculados a la percepción que tiene el profesorado del trabajo en equipo.
- *Análisis documental*. Se ha llevado a cabo un análisis de los planes docentes y de los programas de distintas asignaturas.
- *Entrevistas en profundidad*. Se han hecho entrevistas al profesorado y a diversos cargos de la universidad.
- *Grupos de trabajo deliberativo*. Se han realizado con profesorado con cargos de gestión en la facultad y con profesorado con cargos en la universidad en los momentos clave del diseño e implementación de los grados.

Los cuestionarios se aplicaron a una muestra de equipos docentes de los cinco grados impartidos en la facultad –Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Trabajo social–. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo accidental (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), caracterizado por la selección de casos de fácil acceso, a partir de una población de 552 profesores. La muestra obtenida fue un total de 116 profesores, de ambos sexos, de los cuales 46 eran coordinadores de algún equipo docente (el 60,9 % mujeres y el 39,1 % hombres) y 70 formaban parte de equipos docentes, pero no ejercían tareas de coordinación (el 68,6 % mujeres y el 31,4 % hombres).

El cuestionario se elaboró a partir de la revisión bibliográfica y los ítems fueron validados mediante el juicio de expertos. Dicho cuestionario estaba estructurado en tres grandes apartados. El primero, con preguntas de tipo sociodemográfico (sexo, edad, categoría laboral, años de experiencia docente, departamento); el segundo, con preguntas descriptivas por medio de ítems categorizados, como número de profesores del equipo, antigüedad en el equipo, número de equipos a los que se pertenece, procedimiento de elección del coordinador, organización del equipo (tipos de tareas y responsabilidad en ellas, número de reuniones del equipo, realización de valoraciones y evaluaciones del proceso, elaboración de actas de las reuniones); y el último, con preguntas de respuesta abierta (textuales) de valoración personal de los equipos docentes (ventajas, inconvenientes, motivaciones y necesidades). El análisis de las repuestas se realizó mediante el programa SPSS para las preguntas categoriales, y el programa de tratamiento textual se concretó en un análisis clásico de contenido temático (Krippendorff, 2013). El mismo tipo de análisis se aplicó a las entrevistas en profundidad realizadas al profesorado y a los grupos de trabajo deliberativo con profesorado con cargos de gestión en la facultad y con profesorado con cargos en la universidad en los momentos clave del diseño e implementación de los grados.

A modo de conclusión

Los resultados obtenidos en la investigación nos han permitido avanzar en elementos de innovación sobre los equipos docentes que nos llevan a replantearnos su desarrollo y su praxis. El reto, una vez implementados los grados –y en un momento en que muchas voces plantean nuevas reformas universitarias–, se centra en avanzar en el desarrollo y la consolidación de la organización docente universitaria en equipos docentes.

En un nivel interno, ello implica establecer cuatro componentes –planificación, integración de contenidos, enseñanza y evaluación–, planteados como un continuo en que un extremo representa una colaboración mínima y el otro, la colaboración máxima (Davis, 1995). Lester y Evans (2009) añaden otros desafíos, como la necesidad de abandonar el control individual a favor del grupal, la inversión de tiempo para favorecer el crecimiento profesional, el compromiso de trabajar para superar el conflicto y la voluntad de aceptar ideas y perspectivas diversas.

En el ámbito institucional, el trabajo en equipo conlleva un cambio respecto a la concepción tradicional de liderazgo, pues traza un camino hacia la responsabilidad grupal y el liderazgo distribuido y colectivo. Esto permite desarrollar la responsabilidad de manera compartida hacia el cambio en las prácticas culturales en la educación superior (Hofmeyer, Sheingold, Klopfer y Warland, 2015).

El reto de avanzar en la consolidación de los equipos docentes en la universidad es colectivo. Este libro quiere evitar seguir dando vueltas a «Bolonia» y a asuntos organizativos de las universidades, y pretende concretar cuestiones que algunos profesores universitarios llevan tiempo realizando desde la invisibilidad, la discreción y el compromiso docente. Alguien podría pensar que los equipos docentes en sí mismos no son nada. Delante de posturas que minimizan la existencia de dichos equipos, los autores del libro estamos convencidos de que los equipos docentes son un grupo de profesores universitarios de una materia académica a cuyo alrededor comparten espacios de deliberación y planificación conjunta respecto a competencias, contenidos, metodología y evaluación con el fin de avanzar en la calidad de la formación de los futuros graduados.

El lector que se adentre en los capítulos no encontrará los resultados detallados de la investigación realizada, ni teorías didácticas desde donde planificar los proyectos docentes, ni fórmulas mágicas que cambien en un instante la cultura tradicional de los equipos docentes en la universidad. Lo que hallará son algunas aportaciones para significar a los equipos docentes en lo concreto, para que dejen de ser grupo de trabajo y se conviertan en equipo docente, para entrar en pequeños detalles sobre el cómo hacer en el día a día, para consolidarse como equipo y transformar la docencia, y para trazar coreografías que superen ciertas tensiones y amplifiquen su potencial. En definitiva, para reivindicar el trabajo, la innovación y el avance de la docencia articulada conjuntamente en espacios de pensamiento pedagógico de cada una de las materias que se imparten.

1. La investigación contó con el apoyo del ICE de la Universidad de Barcelona en el marco del programa REDICE, con la referencia «Equips docents: Identificació de bones pràctiques», REDICE-10, 1002-08.
2. La investigación tuvo el reconocimiento del programa REDICE-14 con la referencia «Teixint la docència des dels equips docents. Estudi de les dimensions de qualitat», REDICE-14, 1415-66.

2. ELEMENTOS Y FUNCIONES QUE DEFINEN A LOS EQUIPOS DOCENTES

— Ana M. Novella, Núria Pérez Escoda

Introducción

La diversidad de definiciones de «equipo docente» construye un imaginario colectivo que deja entrever un conjunto de caracterizaciones que se sitúan entre la teoría y el hacer del día a día. La finalidad de este capítulo es extraer su sentido a partir de la revisión de algunas de las conceptualizaciones más aceptadas y analizar las aportaciones realizadas por docentes, coordinadores, figuras de responsabilidad en la gestión docente (dirección de departamentos y jefatura de estudios) y un grupo de expertos en la materia para reflexionar acerca de los aspectos que hay que considerar. Sus voces, tanto las divergentes como las coincidentes, nos han dado elementos para configurar referentes que proyecten qué se entiende por equipo docente y aclaren sus funciones.

2.1. El equipo docente

Si bien en la cultura universitaria ha habido tradicionalmente un marcado planteamiento individualista de la actividad docente, a menudo se han sucedido iniciativas concretas de grupos de profesores que, motivados por su compromiso con la docencia, se han esforzado en coordinarse, colaborar y cooperar a pesar de un escenario institucional poco propicio para ello (Blanch y Corcelles, 2014; Bolarín-Martínez y Moreno, 2015; Parcerisa, 2010; Robertson, 2006).

El proceso de convergencia europea ha impulsado cambios profundos en la concepción de la enseñanza y en la organización del profesorado para darles respuesta. Así, estas iniciativas particulares han aumentado progresivamente y se las ha ido considerando actividades propias de lo que se ha dado en llamar *equipos docentes*. A menudo, curiosamente, el profesorado ha estado trabajando en equipos docentes sin tener conciencia de ello. No obstante, la noción de equipo docente no posee una única acepción. Así, Parcerisa (2010) señala la existencia de equipos docentes generados institucionalmente y de otros surgidos merced a la afinidad entre diversos profesores. Muy probablemente, bajo la misma denominación se pueden incluir muchas y variadas concepciones tanto institucionalizadas como tejidas desde la praxis y el quehacer cooperativo.

Un análisis detenido permite afirmar que hay numerosos elementos que convierten algunas definiciones en cuestionables. Entre otras, aquellas que interpretan el equipo docente como un grupo de profesores que se reúnen al principio o al final de curso, pactan aspectos básicos sobre la asignatura y su funcionamiento y luego en la práctica actúan independientemente unos de otros. También sería discutible la idea de equipo docente como el resultado de la suma de las acciones y propuestas de diversos profesores sin una actuación de conjunto con sentido y significado unívoco. Tal vez, formalmente estos casos podrían definirse con el mismo concepto, pero funcionalmente no actúan como equipos docentes y no cumplen los mínimos para merecer dicha denominación.

Conviene profundizar en el análisis para avanzar hacia una conceptualización de lo que es y de lo que no es un equipo docente. A tal fin, es interesante reparar en su composición: ¿se trata del conjunto de profesorado de una titulación destinado a coordinarse, cooperar y colaborar para ofrecer una visión global e interrelacionada del plan de estudios que conduce a ella?, ¿o se trata, tal vez, del conjunto de profesorado de un área de conocimiento que estructura los contenidos a lo largo de las materias o asignaturas, diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas para los objetivos de cada nivel, establece unos indicadores y evidencias evaluativas y, en definitiva, organiza la docencia de forma colaborativa?

En el primer capítulo se han presentado los principales autores que proponen marcos referenciales para entender los equipos docentes como grupo de docentes que comparten una responsabilidad (Wenger y Hornyak, 1999; Anderson y Speck, 1998; Jacob, Honey y Jordan, 2002; Gurman, 1989; Hatcher y Hinton, 1996).

De acuerdo con Martínez y Viader (2008: 229), los equipos docentes pueden adoptar

diferentes formas según los objetivos que persiguen y los contextos en que desarrollan su actividad. No obstante, en la educación superior, con frecuencia se restringe el concepto de *equipo docente* a la coordinación, colaboración y cooperación del profesorado circunscrito a una misma asignatura o materia. Por otro lado, Mayor y Sánchez (1999: 173) centran el núcleo de su definición de equipo docente en la dimensión reflexiva y de crecimiento profesional para el profesorado; los entienden como «unidades de trabajo colaborativo entre profesores, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente». En esta misma línea, Parcerisa (2010) apunta que trabajar conjuntamente facilita un análisis compartido de la práctica, al tiempo que ayuda a reflexionar sobre ella y a construir vías para mejorarla. Así, concluye que el trabajo en equipo docente abre nuevas puertas y enriquece al profesorado dotándolo de nuevos puntos de vista.

En cualquier caso, el equipo docente contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza. En palabras de Rué y Lodeiro (2010: 13), «la noción de equipo posee algunos rasgos muy sólidos para el desarrollo de una formación superior cualitativamente mejor». Entre otras repercusiones, la coordinación del profesorado permite evitar solapamientos y disminuir la sobrecarga de trabajos a los estudiantes. Asimismo, concebir que se tiene un proyecto formativo común aumenta el sentimiento de responsabilidad compartida del profesorado, genera un clima de ayuda mutua colaborativa que mejora la satisfacción o el bienestar del docente y forja vínculos emocionales que refuerzan la identidad profesional y el sentido de autorrealización (Badia, 2014), además de ofrecer un contexto de reflexión e intercambio intelectual de gran valor.

Paralelamente, existe evidencia contrastada de que el trabajo coordinado de los equipos docentes es percibido positivamente por el alumnado, lo cual favorece la asistencia continuada a las sesiones de clase, aumenta el porcentaje de alumnos que se presentan para ser evaluados y crece el número de aprobados.

Desde este enfoque cambia sustancialmente la figura profesional del profesor universitario, quien, además de dominar de forma experta el contenido de su disciplina y las estrategias didácticas para su transmisión, necesita adquirir competencias de liderazgo y trabajo autorreflexivo y cooperativo. Incluso debería ir más allá e incorporar una capacidad de análisis introspectivo que permitiese al equipo realizar una metaevaluación de su proceso. Esta idea emerge a partir de la aportación de Lodeiro (2011: 357), quien reconoce que «el equipo docente debe ser consciente de sus propios aprendizajes, detectar sus necesidades y orientar sus esfuerzos tanto hacia sus metas de tarea como a su propio proceso grupal».

El sentido de los equipos docentes tiene que ver con incrementar la capacidad de éxito de la enseñanza, con encontrar aquellos elementos de enseñanza que articulan procesos de calidad y que repercuten en un mayor rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, siguen existiendo representaciones formales del equipo docente como unidad organizativa que revisa y aprueba un plan docente. Son unidades que se activaron *ad hoc* y de forma ocasional para la implantación del EEES, que buscaban poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje o diseñar planes de estudio coherentes sin

repeticiones ni omisiones. Estas representaciones, que aún siguen presentes, plantean un reto colectivo: la necesidad de trabajar en pro de su superación.

2.2. Los elementos que caracterizan un equipo docente

Podría pensarse que, por el hecho de encontrarse, coordinarse y hablar, el grupo de profesores que se responsabiliza de la tarea de enseñar ya hace suficiente para poder ser considerado como equipo docente. Se ha visto que no es así. Se requieren algunos otros componentes que den fuerza y sentido al hacer conjunto. A continuación, proponemos algunos de los elementos que promueven que un grupo de profesores llegue a ser un auténtico equipo docente:

- Se trata de una estructura organizativa vivida desde el convencimiento (voluntariedad) y no como imposición (obligación). Es necesario que los docentes que pasan a ser parte de esta unidad funcional le encuentren sentido, la reconozcan, se sientan motivados y comprometidos con ella. Los equipos docentes se construyen y sostienen desde la voluntad, la convicción y la motivación.
- El equipo docente está formado por todos aquellos agentes activos presentes y pasados en el proceso de enseñanza-aprendizaje que proyectan futuro. Entendemos como agentes activos: docentes, estudiantes, jefaturas de estudios y departamentos y agentes políticos (equipos decanales y equipos rectorales) que confluyen en la historia de un presente que dibuja un futuro inmediato. Pero no debe olvidarse que se construyen desde unos antecedentes de equipos anteriores que dejan su legado desde lo experimentado e innovado en otras ediciones de la asignatura. Un equipo docente nunca parte de la nada ni desde cero, ni está formado solo por los profesores asignados.
- Los integrantes del equipo comparten un estímulo o reto movilizador que se proyecta en acciones ilusionantes. Se visualiza un reto, una meta, una mejora que es un incentivo y llega a ser un elemento movilizador que les compromete e ilusiona. Sería deseable que fuera compartido, pero también pueden confluír incentivos de carácter personal. Este desafío lleva a desarrollar proyectos y acciones que los cohesionan y los entusiasma.
- Se trabaja conjuntamente por objetivos claros, compartidos y encaminados a la mejora. Es imprescindible dedicar un tiempo a la identificación, discusión y definición de objetivos que se signifiquen colectivamente, con la certeza de que se entienden de la misma forma, se evitan lecturas distintas y todos sienten un compromiso por reconocerlos como el horizonte por el que hay que colaborar.
- Se requiere un hacer colectivo. Los avances se llevan a cabo entre todos. El equipo no funciona a base de sumar el trabajo de cada uno, sino que entre todos generamos y construimos cosas nuevas. Es un hacer artesano, fruto del efecto multiplicador de tejer consensos y reconocer posibles dissentimientos, superando las improvisaciones y los «porque sí» impositivos. Para ello se debe alcanzar un mínimo grado de funcionamiento colaborativo.
- El equipo docente nutre su actuación a partir de la deliberación reflexiva sobre la práctica docente y del logro de una mejora. El equipo docente se encuentra

en la deliberación y en la reflexión en la práctica docente, para la misma y desde la misma (Perramound, 2004). Busca la mejora planificada conjuntamente, haciendo innovación alrededor de una asignatura y con el objetivo de que se tiene que alcanzar algún progreso.

- El equipo docente se sostiene desde una convivencia emocional que genera bienestar y satisfacción personal y colectiva. La relación entre los integrantes se establece desde la confianza y el reconocimiento mutuo, más allá de la cordialidad. Todos los integrantes se reconocen artífices en el desarrollo del trabajo y en los avances que comporta. El equipo no funcionará como tal si entre sus integrantes hay una o varias personas que se sienten cuestionadas, olvidadas o atacadas. Los miembros del equipo deben tener seguridad, confianza y reconocimiento en ellos mismos y en el equipo.
- El equipo reconoce sus avances y valora el espacio de encuentro como formativo. Se vive y percibe como un espacio de aprendizaje del ser docente, donde se produce un enriquecimiento mutuo, donde el potencial individual se multiplica con los otros potenciales. Colectivamente se construyen elementos que van más allá de aquellos que podrían alcanzarse en solitario. Todos salen ganando en el encuentro formativo, y los saberes aumentan y se consolidan. En este proceso, las motivaciones y la percepción de avance son el motor de transformación y superación.

Hasta aquí los principales elementos que proponemos como esenciales en un verdadero equipo docente. Estos requisitos serían las bases fundamentales en donde se definen y desarrollan sus funciones y actuaciones; sin ellas, o sin algunas de ellas, el trabajo colaborativo difícilmente dará frutos de mejora y avance alrededor de una asignatura. Definirse como equipo docente desde estos referentes posibilita que el equipo concrete una trayectoria y la consolide curso a curso siempre que la estabilidad de sus integrantes sea posible. Factor que, junto con las condiciones laborales, como se verá, es una de las dificultades para que haya continuidad y seguimiento.

A través de su hacer y de sus prácticas efectivas, el equipo docente debe autoconvencerse de que las numerosas reuniones necesarias suponen una inversión donde todos ganan. Formar parte de un equipo docente no implica estar sometido a una figura coordinadora, sino que se puede funcionar horizontal y democráticamente, lo cual permite a cada uno obtener avances y compensaciones que a solas no podría alcanzar. Los equipos que no vencen estos estereotipos y estigmas son una simple suma de profesores que sobre el papel dicen serlo, pero cuyo escepticismo y pesares los lleva a un trabajo que, aunque aparente estar coordinado, es independiente. La consecuencia de ello es una clara falta de transformación en su práctica docente.

2.3. Las funciones de los equipos docentes

Los integrantes de un equipo docente se encuentran alrededor de unas finalidades o intenciones. Estas dan sentido al trabajo conjunto, al hacer colectivo y a su valor funcional. Y tienen una fundamentación ideológica desde la cual cada integrante del equipo se representa el por qué y para qué establecen una relación cooperativa y colaborativa en torno a la docencia. Los equipos docentes deben poder concretar sus finalidades no solo desde los referentes institucionales por los que se han impulsado, sino también desde los referentes que como grupo específico establecen y reconocen colectivamente. Definir el sentido y sentir permite al equipo docente conocer y conocerse, establecer los referentes que comparten y aquellos que tendrán como esenciales en su hacer cooperativo. Según Zabalza (2005), los objetivos primordiales de un equipo docente podrían ser el desarrollo de competencias asociadas a un perfil profesional, el favorecimiento de procesos de reflexión y autoevaluación docente y el establecimiento de una propuesta curricular coherente.

Un equipo docente tiene como máxima mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en una materia determinada. Por lo tanto, su contenido gira alrededor de avanzar en la calidad de los elementos docentes. Pero esta máxima no siempre es compartida por todos los equipos, o, aun siendo compartida, se desarrolla desde diferentes concepciones de las funciones que tienen como equipo docente.

A continuación elaboramos las diversas funciones que se pueden establecer dentro de los equipos docentes.

Tabla 2. Funciones de un equipo docente

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Función administrativa de carácter formal• Función cooperativa• Función de coordinación-consenso• Función de planificación• Función evaluativa• Función innovadora• Función formativa-coaching• Función de elaboración de conocimiento pedagógico |
|--|

- *Función administrativa de carácter formal.* Sería la asumida por un equipo que se rige por las funciones mínimas dictadas por la normativa, centrada fundamentalmente en la revisión y aprobación del plan docente.
- *Función cooperativa.* Se centra en compartir actividades y recursos para utilizar con la intención de poner en relación elementos novedosos y eficaces de la docencia. El hecho de compartir permite enriquecer y tener más opciones de incorporar novedades que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los elementos más comunes que dicen compartir los docentes dentro del equipo están los materiales, las actividades o acciones, los saberes vinculados a la disciplina, los procedimientos, las estrategias, las experiencias docentes y la propia evolución del grupo. Todo ello facilita actualizar o incorporar aspectos o temas novedosos.

- *Función de coordinación-consenso.* Implica asumir un compromiso para garantizar la igualdad de oportunidades entre los diferentes grupos de una misma asignatura y para evitar repeticiones o solapamientos de contenido con otras asignaturas. Se trata de acordar entre todos los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura (objetivos, competencias, metodologías, evaluación) para pactar unos mínimos, o para consensuar criterios, contenidos, calendario, actividades formativas y evaluativas.
- *Función de planificación.* Planificar la materia va más allá de consensuar los elementos que entran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un nivel más complejo del hacer docente, donde el diseño del escenario de la práctica docente implica concretar objetivos compartidos desde los cuales identificar procedimientos metodológicos o prácticas docentes que faciliten el abordaje de contenidos y aprendizajes. La planificación supone un análisis de la docencia que conlleva una elección deliberada y consensuada de contenidos, metodología y evaluación. El establecimiento de la secuencia, así como de las estructuras organizativas que dentro del equipo docente se requieren para desarrollar la enseñanza del contenido es un avance del hacer docente. No basta con determinar qué vamos hacer, sino que hemos de adentrarnos en el porqué, en el cómo y en el proceso que se diseña para alcanzar con éxito ese reto.
- *Función evaluativa.* Esta función es una diagnosis del hacer del propio equipo, que parte de cuestionarse las condiciones que se establecen desde el inicio en su proceso y en sus logros. De alguna forma, consiste en un ejercicio de metarreflexión en tanto que equipo sobre sus metas, procesos y aplicaciones a la función docente, y significa pensarse y significarse como equipo docente en el hecho de ejecutar la propia práctica docente. Diseñar estrategias evaluativas en el mismo proceso de la innovación supone definir criterios y estrategias para recoger las evidencias de avance o de mejora, además de identificar los elementos que no favorecen la evolución deseable del hacer docente.
- *Función innovadora.* Esta función se refiere al hecho de promover innovaciones y de introducir elementos de creatividad y enriquecimiento de las asignaturas que permitan dejar constancia de los avances del equipo. Se van generando elementos de innovación que se pueden ir editando en formato de documentos internos o documentos que se preparan para los estudiantes. Asimismo, los avances pedagógicos de la docencia pueden presentarse en espacios de deliberación docente más allá del equipo; por ejemplo, en jornadas y congresos de innovación docente o investigación en docencia o en publicaciones de diversa índole (artículos, libros, material didáctico, etc.). Poder concretar la forma que se dará al trabajo colectivo es un desafío y permite visualizar los avances y las reflexiones que se van gestando. Es una oportunidad para dejar constancia y memoria de aquello que los participantes elaboran y acuerdan.

- *Función formativa-coaching.* El equipo proporciona apoyo emocional, sentido de pertenencia, bienestar y seguridad. El equipo docente es un espacio para la ayuda mutua entre profesores desde la confrontación de las fortalezas y las debilidades. Hace un seguimiento de su evolución y resuelve colectivamente las incidencias. Incluye también la catarsis de los momentos de crisis y de dificultad dentro de los grupos. Paralelamente es un marco de formación inicial y continua del ser docente en un escenario de práctica y reflexión contrastada con otros más expertos que aportan nuevas perspectivas y recursos del saber ser y del saber hacer docente. La ayuda entre docentes, que emerge desde el mutuo reconocimiento profesional, posibilita la reflexión teorícopráctica sobre la docencia desde la búsqueda de los elementos que hacen eficaz la docencia y el aprendizaje de los estudiantes.
- *Función de elaboración de conocimiento pedagógico.* Aquí nos referimos a adquirir nuevas perspectivas y contrastar puntos de vista que permiten avanzar en la reflexión acerca del acto didáctico y que generan un progreso en los conocimientos sobre la disciplina y la praxis docente. Se trata de producir pensamiento pedagógico en torno a la docencia.

El valor y el desarrollo de las funciones que se acaban de mencionar fundamentan la actuación de los equipos docentes. Así, cada equipo docente se apropiará de algunas de estas funciones; difícilmente encontraremos uno que las asuma todas y de manera completa. Además, cada equipo las desarrolla con un nivel de intensidad particular y propio, y de una forma evolutiva y madurativa. Un mismo equipo docente puede progresar en el marco del desarrollo de estas funciones a partir de la experiencia que vaya acumulando curso tras curso. Su evolución requiere que los docentes integrantes del equipo tengan como pilar esencial los elementos mencionados en este mismo capítulo.

Las funciones desarrolladas y las intensidades que estas tomen conformarán equipos docentes diversos, tal y como muestra la figura 1. Ello lleva a formular algunas consideraciones:

- Aquellos grupos de docentes que se centran en la función administrativa no pueden ser considerados equipo docente, dado que su hacer se centra en validar un plan docente o un programa que no ha pasado por un proceso ni deliberativo ni reflexivo por parte de sus componentes. Sería el caso del equipo docente A.
- En el momento en que un grupo de docentes centra su tarea en alguna función más allá de la meramente administrativa se puede hablar de equipo docente. Cuantas más funciones acumule este equipo, mayor será su calidad docente.
- Habrá equipos docentes que, como el equipo docente B, además de cumplir la función administrativa, se centre en coordinarse e incluso en consensuar los elementos docentes y llegar a planificar y diseñar el proceso. Y será en la coordinación y la cooperación donde desarrollará al máximo su función.

- Los equipos docentes que además de cumplir la función administrativa, de coordinarse y de planificar la docencia, introducen la revisión y la evaluación de su hacer, por medio de las cuales hallan elementos de mejora y transformación, alcanzan una mayor complejidad en el desarrollo de sus funciones como equipo docente. Es el caso del equipo docente C.
- En el máximo desarrollo funcional, tendríamos aquellos equipos que llegan a generar conocimiento pedagógico a partir de la propia experiencia docente y que tienen posibilidades de transferirlo a otras prácticas docentes.
- Por último, encontrar sentido y compromiso en el desarrollo de las funciones requiere una capacidad de cuestionamiento y un deseo de evolución por parte del equipo que por sí solo ya es un indicador de calidad.

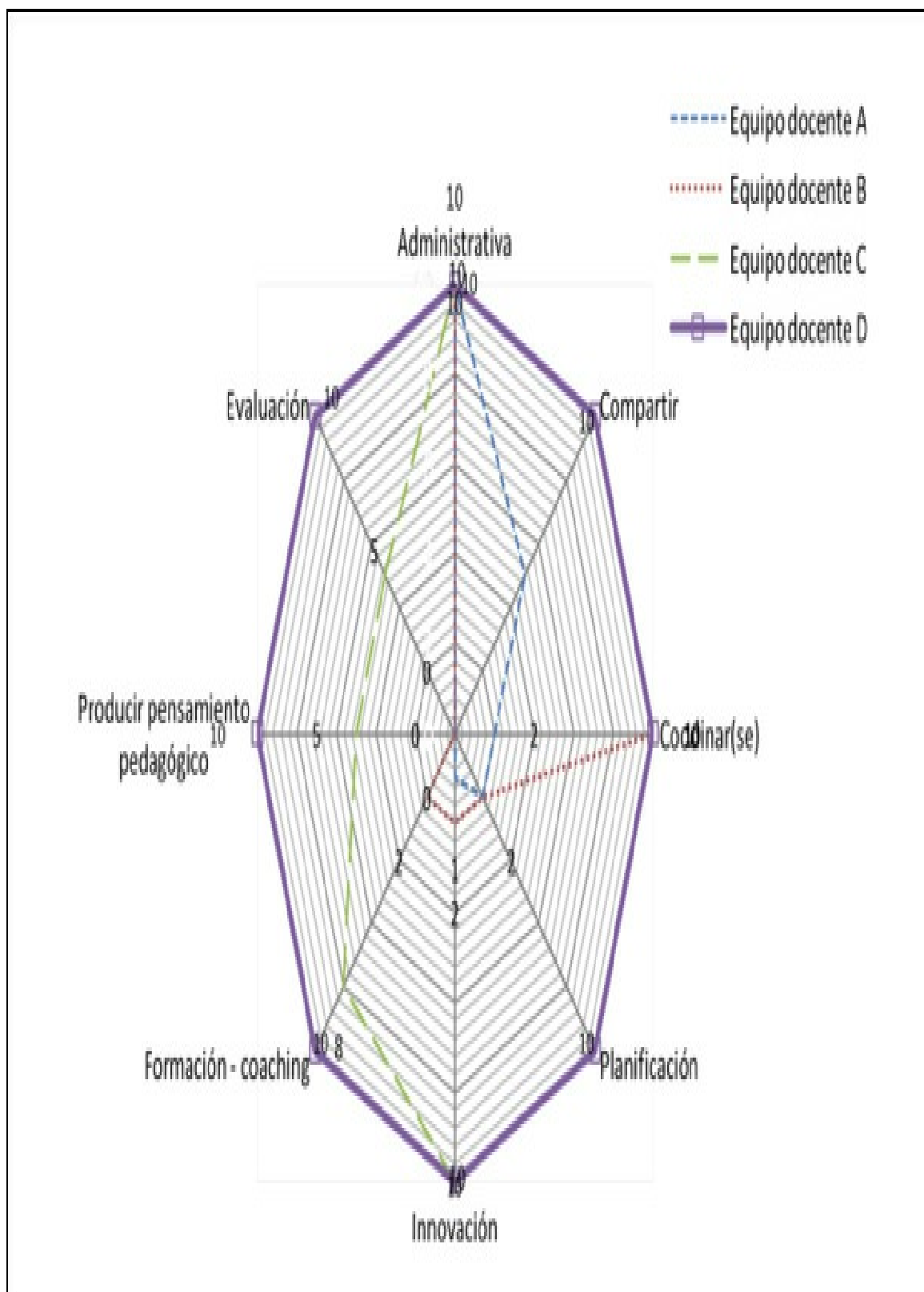


Figura 1. Intensidades de desarrollo de las funciones de un equipo docente

A modo de conclusión

En este capítulo se ha revisado el conjunto de elementos que desde nuestro punto de vista permiten caracterizar al equipo docente ideal. Mediante la reflexión acerca de las funciones atribuibles a los equipos docentes se recupera la convicción de que hoy por hoy, en la práctica real en la educación superior, cada equipo docente es único y asume más o menos funciones de entre las posibles, al tiempo que las ejerce con diversa intensidad.

En la figura 1 se representan, a modo de ejemplo, cuatro posibilidades de equipos docentes distintos, y se diferencia por colores la delimitación e intensidad de las funciones asumidas por cada uno de ellos.

En cualquier caso, un equipo docente ha de alinearse con prácticas innovadoras que procuren la mejora de la calidad docente y persigan el progreso y la mejora de la formación superior.

3. DE LOS GRUPOS DE TRABAJO A LOS EQUIPOS DOCENTES. PROCESO DE CONSTITUCIÓN

— Nuria Fuentes-Peláez, Miquel Gómez, Esther Luna

Introducción

El objeto de este capítulo es ahondar en el proceso de constitución de los equipos docentes. Conectamos con la idea expuesta en el capítulo anterior, que emerge de la revisión de la literatura especializada y nos indica que los equipos docentes se definen por lo que hacen. Siguiendo la propuesta de Lester y Evans (2009), la aspiración del trabajo cooperativo de un equipo docente tiene que ver con un hacer reflexionado y compartido. Esta aspiración es propia de los equipos y los diferencia con claridad de los grupos. Los estudios de la psicología social sobre organizaciones (Robbins y Judge, 2004) plantean claramente la diferencia entre grupo de trabajo y equipo de trabajo. El primero hace referencia sobre todo a un grupo de personas que interactúan para compartir información y tomar decisiones que cada uno aplica en su área de responsabilidad. En cambio, el equipo de trabajo se entiende como un grupo de personas cuyos esfuerzos individuales son coordinados y dan como resultado un desempeño mayor que la suma de los aportes de cada uno. La idea de continuidad y la diferencia entre grupo y equipo nos sugieren la noción de proceso. Podemos entender el equipo docente como el resultado de un proceso al que se llega después de pasar por diferentes etapas y que posiblemente se inicia como grupo de trabajo. El reto en la institución universitaria radica en pasar de grupos de trabajo a verdaderos equipos de trabajo.

Este capítulo pretende ser de utilidad a los docentes universitarios, pues ofrece claves que permiten que el propio docente se evalúe para saber si se encuentra en un grupo, en movimiento hacia un equipo o en un equipo docente. En otras palabras, el objetivo es ofrecer una herramienta autodiagnóstica con la cual el docente pueda situar a su equipo en cada uno de los niveles de las dimensiones y diseñar su camino hacia los equipos docentes.

3.1. Los equipos docentes como proceso: dimensiones clave en su desarrollo

Entendemos que un equipo docente no es una mera denominación que recibe un grupo de profesores que comparten docencia en una materia. Ciertamente, desde el principio, cuando ese grupo de profesores recibe el encargo de compartir docencia, desde la institución se le designa así. Sin embargo, la experiencia de la investigación realizada nos ha permitido constatar la existencia de una gran diversidad de caracterizaciones, y todas ellas bajo el mismo denominador. Cuando hemos contrastado estos datos con las aportaciones de la literatura sobre desarrollo de grupos, hemos podido situarlas en un continuo del proceso que va desde lo que se entiende como constitución de grupo (Tejada, 1997; Fuentes, Ayala, Galán y Martínez, 2005) hasta lo que se entiende como equipo de trabajo, que es para nosotros la aspiración de los equipos docentes (Molina, 2005; Senge, 2005; Lodeiro, 2013).

Trasladando estas ideas a los equipos docentes, observamos que su desarrollo se mueve en torno a cuatro grandes dimensiones que funcionan como ejes del proceso:

- apoyo, acompañamiento y colaboración entre profesores;
- cohesión grupal y relación con los otros equipos;
- producción consensuada;
- desarrollo profesional docente.

3.1.1. Apoyo, acompañamiento y colaboración entre profesores

El apoyo hace referencia, en gran medida, al acompañamiento que brinda el profesor sénior o experto en la materia, así como el que se ofrece al profesorado novel que se inicia en la docencia o en la materia. Vélaz de Medrano (2009) apunta que la concepción actual del desarrollo profesional docente incluye la formación inicial, el acompañamiento de los docentes noveles en su incorporación al centro y la formación permanente. En cuanto al apoyo, nos referimos al acompañamiento de los docentes principiantes, al cual la autora se refiere como «mentoría». Si bien no compartimos que este apoyo se traduzca necesariamente en una relación de mentoría, sí rescatamos algunos elementos de esta idea para definir qué entendemos por apoyo: «Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del profesor novel; proporcionar orientación, asesoramiento y refuerzo centrado en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional; ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto» (Vélaz de Medrano, 2009: 212).

Con todo, el apoyo también atañe a las oportunidades que se producen al aprender de otros profesores y a la posibilidad de incrementar los aprendizajes del profesorado implicado, así como de los estudiantes afectados (Lester y Evans, 2009). En este caso, también existen ciertos elementos que definen el apoyo entre el profesorado, más allá de si son noveles o no. En primer lugar, el apoyo sirve de base para compartir dudas o resolver problemas surgidos en la dinámica del aula o de la materia. Y en segundo lugar,

Recoder, Cid y Perpinyà (2008) añaden la definición de roles y la determinación de responsabilidades; el análisis de problemas comunes con criterios y puntos de vista más amplios, y el cambio en las propias percepciones, prácticas y dogmatismos.

Distinguimos cuatro niveles de implicación de esta variable en un equipo docente:

1. *Apoyo, acompañamiento y colaboración indeterminada.* Está marcado por procesos espontáneos de ayuda entre profesores de un mismo equipo docente.
2. *Apoyo, acompañamiento y colaboración expansiva.* Se da cuando se incorpora en el proceso a otros agentes externos, lo cual crea redes de colaboración.
3. *Apoyo, acompañamiento y colaboración desde una perspectiva cooperativa.* Se basa en la contribución del profesorado entendida como la unión de tareas autónomas e independientes.
4. *Apoyo, acompañamiento y colaboración desde una perspectiva colaborativa.* Supone un proceso interdependiente en una acción colectiva que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.

3.1.2. Cohesión grupal y relación con los otros equipos

La cohesión grupal se entiende como la medida en que el equipo docente se siente motivado para permanecer en dicho equipo, tanto porque se siente atraído o motivado por sus miembros individuales como por el hecho mismo de formar parte de él. La cohesión grupal, junto con las normas del grupo se relacionan estrechamente con la producción (Robbins y Judge, 2009). Es, pues, un factor esencial en el funcionamiento de los equipos. ¿Cómo podemos estimular la cohesión grupal de los equipos docentes? Para promover la cohesión grupal no es suficiente tener un espacio como equipo docente, sino que hemos de preguntarnos cómo debe ser ese espacio para que ayude a fomentar la cohesión grupal.

Robbins y Judge (2009: 301) sugieren una serie de recomendaciones para fortalecer la cohesión grupal, las cuales consideramos adecuado retomar con el objetivo de ofrecer elementos de reflexión y de utilidad en este sentido. Así, las recomendaciones son «hacer más pequeño el equipo, estimular el acuerdo con las metas de grupo, incrementar el tiempo que los miembros pasan juntos, aumentar el estatus del grupo y la dificultad que se percibe para ingresar en este, estimular las competencias con otros grupos, recompensar al grupo más que a los miembros individuales y, por último, aislar físicamente al grupo».

Hablar de cohesión de grupo implica hablar de personas, ya que los equipos están formados por personas, y es imprescindible pensar en el modo en que estas perciben la identidad del equipo. Di Napoli (2010) define las identidades académicas como una forma de percibir, entender y dotar de sentido la interacción con la institución, la disciplina y el departamento, teniendo en cuenta que este proceso está mediatizado por los propios valores y creencias personales.

Lodeiro (2013) apunta que las identidades académicas permiten que el diálogo y la discusión se lleven a cabo dentro de cada equipo docente, aunque también se gestan a través de la interacción con los otros equipos que configuran la institución en la que se encuentre un grupo.

Diferenciamos cuatro niveles de implicación de esta dimensión en un equipo docente:

1. *Cohesión grupal e identidad nula.* La comunicación entre los miembros del equipo docente es escasa, cada uno tiene sus objetivos, no se identifica con el equipo ni con las personas que lo componen.
2. *Cohesión grupal e identidad incipiente.* Hay comunicación fluida entre los miembros del equipo docente, si bien no comparten objetivos ni se sienten identificados con el equipo ni con las personas que lo componen.
3. *Cohesión grupal e identidad fluida.* Existe una comunicación fluida y frecuente entre los miembros del equipo docente, y empiezan a trabajar con intereses y objetivos comunes, pero no se sienten identificados con el equipo y sus miembros.
4. *Cohesión grupal e identidad compartida.* Tiene lugar una comunicación fluida y frecuente entre los miembros del equipo docente, tienen intereses y objetivos comunes, se da una interacción frecuente entre los profesores del equipo docente, hay simpatía entre ellos y se identifican positivamente con el grupo y con las personas que lo componen.

3.1.3. Producción consensuada

Es indispensable que el equipo docente pueda producir como equipo. Dicha producción, su hacer, influye directamente en la calidad de la docencia.

La primera de las actividades es la planificación y la programación de la docencia. Constituye la concreción del plan docente, la puesta en práctica de los conceptos y teorías que proporciona pautas al profesorado para su práctica profesional. A través de la programación, los equipos docentes y el profesorado asumen la responsabilidad de tomar aquellas decisiones que mejor se adapten a las características y peculiaridades del contexto en el que desempeña su labor. Además, implica la reflexión sobre la propia práctica. Dada la importancia que tienen la planificación y la programación, consideramos que es fundamental que el equipo docente pueda realizarlas conjuntamente con el fin de establecer unas líneas de actuación comunes. Es decir, un equipo docente que planifica, programa y produce conjuntamente está promoviendo la cohesión de grupo a la vez que genera identidad grupal.

La forma como el equipo docente produce es clave para entender de qué manera trabaja. Según Lodeiro (2013), existen diferentes formas de trabajar con otros y están relacionadas con el nivel de integración que se da entre el trabajo de los diferentes componentes del equipo (coordinación, cooperación o colaboración). La diferencia más destacada entre un tipo de trabajo y otro recae principalmente en los distintos grados de interdependencia que tienen lugar entre los miembros del equipo, a partir de las metas de

la propia tarea, la responsabilidad de sus componentes, el liderazgo de las tareas y el propio seguimiento.

Inspirándonos en el trabajo de Lodeiro (2013), distinguimos cuatro niveles de implicación de esta dimensión en un equipo docente:

1. *El hacer individual.* El único elemento en común es el plan docente; no hay ningún otro tipo de interdependencia entre los docentes.
2. *El hacer coordinado.* Se distribuyen tareas entre los docentes, pero estas no se comparten, y se focaliza la acción más en los productos que en los procesos. La interdependencia de los docentes es baja y las habilidades interpersonales se presuponen.
3. *El hacer cooperativo.* Se mantienen las premisas anteriores, con la diferencia de que, en este caso, la interdependencia entre los docentes es alta.
4. *El hacer colaborativo.* Se comparten responsabilidades y liderazgo entre los miembros del equipo y se otorga una importancia similar al proceso y al producto. La reflexión y el aprendizaje de las habilidades interpersonales son importantes para la evolución del equipo docente.

3.1.4. Desarrollo profesional docente

Consideramos que un equipo formado por personas expertas en una materia representa una oportunidad para poder innovar, crear materiales didácticos, mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, reflexionar sobre el propio rol docente y evaluarse como docente y equipo. Esta oportunidad comporta un crecimiento en el equipo, el cual dispone de una serie de potencialidades que favorecen su evolución. En esta línea encontramos a Martínez y Viader (2008), quienes destacan que los equipos docentes pueden contribuir a superar la fragmentación del conocimiento y a potenciar el trabajo colaborativo e innovador; así, consideran que es un espacio idóneo para incorporar profesorado novel y para integrar proyectos de innovación e investigación docente. Por su parte, Lester y Evans (2009) subrayan el incremento de la creatividad como uno de los beneficios de trabajar en equipos docentes.

Formar parte de un equipo docente implica el empoderamiento individual y colectivo, con lo que se posibilita la creación de oportunidades por parte de las personas implicadas en el mismo. Cabe remarcar que el empoderamiento no es un proceso automáticamente generador de oportunidades, sino que más bien requiere estrategias para asegurarlas. Aunque no es nuestro propósito desarrollar el concepto de *empoderamiento*, sí pretendemos transmitir la idea del potencial del equipo como creador de oportunidades de innovación orientadas por necesidades e intereses establecidos colectivamente. En este sentido, Bacharach, Washut y Dahlberg (2010) destacan la posibilitación de la reflexión conjunta, así como la potenciación de la mirada autocrítica sobre el propio estilo docente y la forma de llevar a cabo las clases.

En un equipo docente distinguimos cuatro niveles de implicación de esta variable:

1. *Desarrollo profesional docente nulo*. No existe ningún tipo de innovación ni creación de materiales didácticos conjuntos. Los participantes tampoco reflexionan sobre el propio rol docente, ni se evalúan como docentes ni como equipo.
2. *Desarrollo profesional docente primario*. Se comparte, comenta y valora el material didáctico individual de cada uno, pero no se crea ninguno de forma conjunta. No hay innovación ni reflexión sobre el propio rol docente, ni las personas se evalúan como docentes ni como equipo.
3. *Desarrollo profesional docente medio*. Se crea material didáctico conjunto y se realizan algunas innovaciones. No hay ni reflexión ni evaluación como docentes ni como equipo.
4. *Desarrollo profesional docente óptimo*. Se crea material didáctico conjunto, se innova, se reflexiona en torno a la práctica del proceso enseñanza-aprendizaje y se evalúa a dos niveles: como docente y como equipo.

Si bien presentamos estas cuatro dimensiones como estáticas y separadas, son dinámicas en la medida en que se entiende el equipo docente como un proceso. A continuación se muestran gráficamente estas cuatro dimensiones (ver figura 2), de forma que constituyen los ejes del modelo de los equipos docentes como proceso.

Este modelo tiene una utilidad más allá de la de presentar las dimensiones procesuales que influyen en la constitución de un equipo docente. Adquiere un sentido de autoconocimiento y autodiagnóstico del propio equipo docente. Cada eje cuenta con un grado máximo y un grado mínimo, con un total de cuatro niveles cada uno.

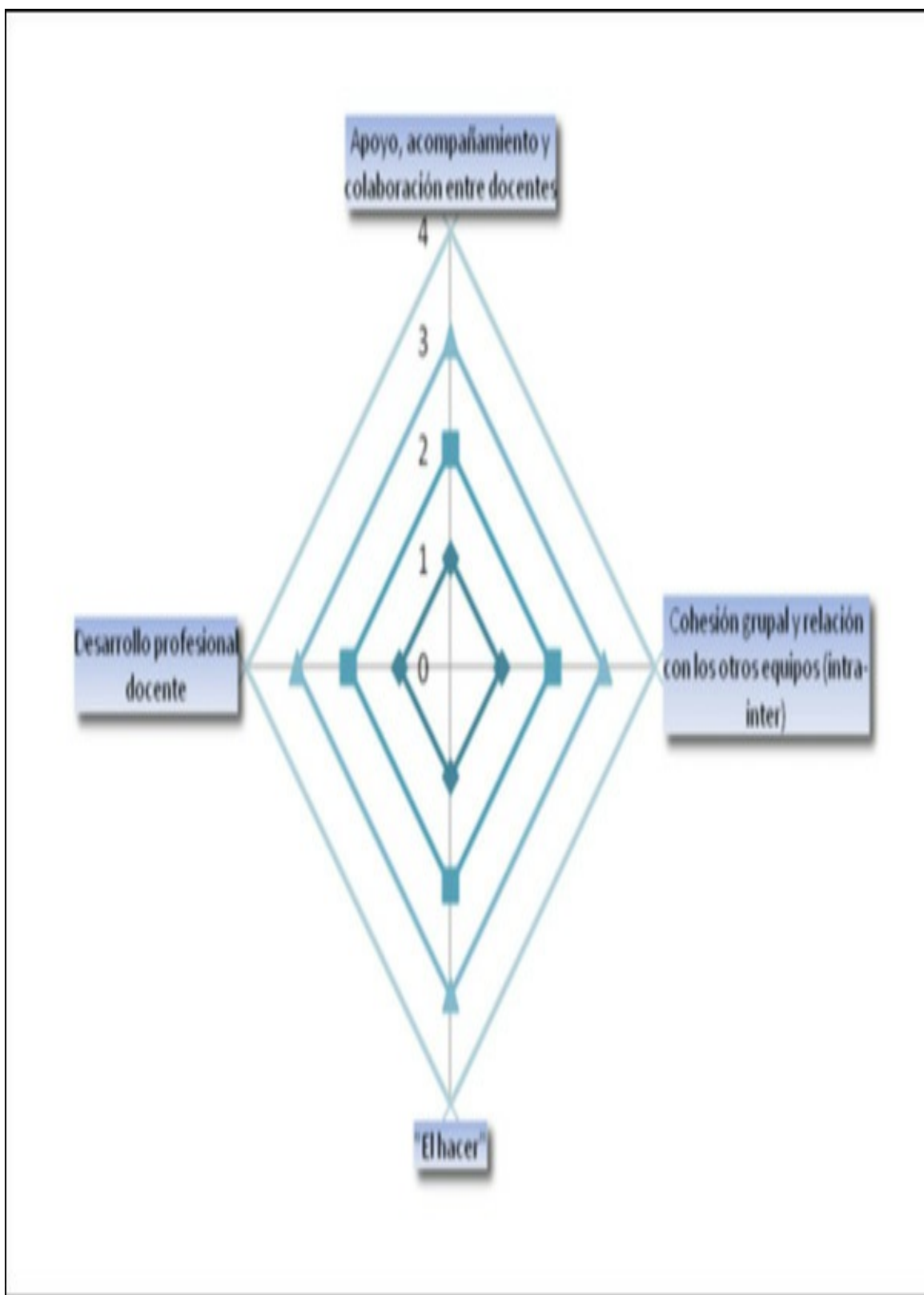


Figura 2. Modelo de los equipos docentes como proceso

La idea es que cada equipo docente pueda realizar una mirada introspectiva y medirse en cada una de las dimensiones o ejes del modelo. Así podrá conocer en qué aspectos

debería mejorar y cuáles son los puntos fuertes que posee como equipo docente. El primer nivel de cada uno de los ejes describe la presencia ocasional y no organizada de la dimensión, mientras que el cuarto apunta hacia la máxima implicación de la variable dentro de la organización del equipo docente.

Constituirse como un equipo docente que alcanza todos los niveles máximos, o bien aspira a ellos, proporciona un clima positivo que se contagia en el aula y que anima a los alumnos a trabajar con entusiasmo.

3.2. Los equipos docentes: características e influencia en su desarrollo

Podríamos considerar que el desarrollo organizativo, productivo y creativo de los equipos docentes requiere unos requisitos contextuales o ambientales que sean propicios y que promuevan los procesos de crecimiento y progreso. En otras palabras, existen determinadas variables que facilitan o complican el desarrollo de estos en los términos que se han apuntado en el apartado anterior. Para que un equipo docente progrese en sus dimensiones organizativas, creativas y de producción son necesarias determinadas condiciones de carácter contextual que pueden ayudar y potenciar dicho proceso de crecimiento y avance. Al mismo tiempo, tales variables también nos permiten establecer una posible tipología de equipos en función de los valores que estas adoptan.

Pensamos que el desarrollo de los equipos docentes se ve influenciado directamente por diversas variables que podemos agrupar según dos perspectivas. En primer lugar, hay variables que se relacionan con las características del propio equipo docente, entre las cuales destacamos el tamaño y la estabilidad de los equipos.

En segundo lugar, otras variables se relacionan con las características del profesorado que conforma los equipos, entre las que se encuentran su grado de experiencia docente, su relación contractual con la institución –sobre todo por lo que se refiere a su estabilidad y dedicación–, el número de equipos de los que un mismo profesor forma parte –dispersión versus concentración de la docencia– y el tipo de liderazgo.

Cada una de estas variables puede empujar o frenar al equipo en dirección a su objetivo de convertirse en un equipo de trabajo productivo, innovador y creativo. A continuación analizaremos estas variables y valoraremos el papel que desempeñan en contextos favorables y desfavorables para el progreso de los equipos.

3.2.1. Elementos contextuales que influyen en el proceso de constitución del equipo docente

Tamaño de los equipos docentes

Sin lugar a dudas, el tamaño de los equipos es uno de los primeros elementos que condicionan que este sea operativo y productivo. Pensamos que es posible distinguir entre tres tipos de equipos en función del número de profesores que forman parte de ellos: equipos pequeños (de dos a tres profesores), medianos (de tres a cuatro profesores) y numerosos (de cinco o más profesores).

Posiblemente, el mayor grado de rendimiento se dé en aquellos equipos de tamaño contenido o intermedio. En cambio, los equipos numerosos son los más difíciles de gestionar. Podríamos considerar que a menor número de profesores, más acusadas son las dinámicas creativas y de pensamiento divergente, aunque su gestión resulta más compleja. Por su parte, la gestión de los equipos pequeños es simple, pero pueden verse limitadas las dinámicas de intercambio, innovación y creación.

Estabilidad de los equipos docentes

Este es otro elemento crucial, ya que para que un equipo docente sea productivo requiere una cierta estabilidad o permanencia del grupo humano que lo conforma. No estamos hablando de si los profesores tienen contratos permanentes o temporales, ni tampoco de cuál es el grado de dedicación de que disponen –aspectos también importantes, pero que serán tratados más adelante–; nos referimos a si el profesorado forma parte del mismo equipo a lo largo de diversos cursos académicos.

Es evidente que la estabilidad de los equipos es una condición que favorece la producción y el desarrollo profesional de los docentes de los equipos, y cuesta mucho propiciar dichas dinámicas en equipos en los que sus integrantes cambian de forma significativa de un curso a otro curso.

3.2.2. Condicionantes según las características del profesorado que conforman los equipos docentes

Grado de experiencia docente del profesorado

De acuerdo con el grado de experiencia docente del profesorado, distinguimos tres tipos de equipos: en primer lugar los equipos noveles, formados mayoritariamente por profesores con poca experiencia docente; en segundo, los equipos sénior, formados por profesores con una notable experiencia en la docencia, y por último, los equipos mixtos, formados por profesorado de uno y otro grupo.

Posiblemente, los equipos noveles no deberían existir, y los equipos mixtos son los que más sentido tendrían dentro del contexto actual de la universidad –caracterizado por una clara precarización de las plantillas de personal docente e investigador–, ya que una de las funciones primordiales de los equipos docentes es, justamente, que el profesorado sénior mentorice al novel.

Relación contractual con la universidad. Estabilidad y dedicación del profesorado

En este punto retomamos lo que anteriormente habíamos indicado acerca de si el profesorado tiene contratos permanentes o temporales y cuál es su grado de dedicación (exclusiva o parcial). Se entiende que las condiciones óptimas son que una parte significativa del profesorado de cada equipo sea de carácter permanente y tenga dedicación exclusiva, pero no debe verse como preocupante que una parte minoritaria no reúna dichos requisitos (estamos hablando desde la perspectiva de la estabilidad y la productividad de los equipos, no de las condiciones de trabajo del profesorado).

Es probable que para el rendimiento de un equipo sea más nociva la no permanencia de un curso a otro curso de los profesores que lo conforman, con la consiguiente inestabilidad del equipo, que el hecho de que una parte de este profesorado tenga una relación de carácter contractual temporal.

Otro aspecto que sí valoramos como más sensible es la dedicación del profesorado, pues una dedicación parcial del mismo puede limitar las posibilidades de desarrollo de los

equipos.

Teniendo en cuenta estas variables, podríamos clasificar el condicionante de la estabilidad laboral del profesorado en tres niveles:

- En primer lugar, los equipos permanentes, con una mayoría de profesorado con contratos de carácter permanente y con plena dedicación a la universidad.
- En segundo lugar, los equipos mixtos, con una proporción equilibrada de profesorado permanente y con plena dedicación, y de profesorado no permanente y con dedicación parcial a la universidad.
- En tercer lugar, equipos no permanentes, con una minoría de profesorado estable y con plena dedicación, y con una mayoría de profesorado no permanente y con dedicación parcial a la universidad.

Mientras que los dos primeros niveles de equipos pueden facilitar el desarrollo de la dimensión del hacer, el tercero comporta serias dificultades para que el equipo se consolide o avance.

Dispersión o concentración de la docencia

Sin lugar a dudas, este es uno de los elementos que tienen mayor influencia en el funcionamiento de los equipos, ya que una excesiva dispersión de la docencia del profesorado puede dificultar su dedicación e implicación en los equipos. Por el contrario, una docencia estable en el tiempo y centrada en unas determinadas asignaturas o especialidades tiende a facilitar dicha labor.

Actitudes personales y tipo de liderazgo

Cuando hablamos de la figura del coordinador, encontramos diferentes actitudes que definen el tipo de conducción del equipo –directivo, democrático y *laisser-faire*–. Estas actitudes y su correspondiente manejo del equipo están relacionados con el liderazgo.

De acuerdo con Cembranos y Medina (2004: 234), «el punto de partida para entender la función de liderazgo (no el líder) como una característica intrínseca al grupo es la incapacidad que el grupo tiene para producir instrucciones que regulen la acción de forma sincrónica por parte de todos los miembros». Según estos autores, conviene tener presente que hay conductas que son propias de la función de liderazgo, las cuales regulan al equipo en la acción. En un equipo docente podemos estar ante personas que desempeñan esta función porque les surge de forma natural, o bien lo hacen porque han sido designadas para ello –resolver problemas, convocar encuentros, diseñar los puntos de las reuniones, etc.–. Así pues, un liderazgo compartido no equivale a suprimir al coordinador, que es quien realiza esta función de forma más notable. Pero sí es cierto que el tipo de liderazgo que ejerza nos estará dando información sobre cómo se está gestionando el equipo. Cabe mencionar que en el capítulo 5 de este libro se profundiza con más detalle en el liderazgo dentro de los equipos docentes.

A modo de conclusión

De todo lo anterior podemos concluir que para que un equipo docente pueda desarrollar plenamente sus dimensiones existen un conjunto de variables que conforman un contexto favorable o desfavorable a dicho desarrollo. Así, distinguíamos entre aquellas variables que se relacionan con las características del propio equipo docente y aquellas otras asociadas a las características del profesorado que compone los equipos. A continuación, la tabla 3 resume todo lo anterior.

Tabla 3. Variables que favorecen o dificultan el desarrollo del equipo docente

	Variables	Desfavorable	→	Favorable
Equipo	Tamaño	Numerosos	Mixtos	Medianos y pequeños
	Estabilidad	Inestables		Estables
Profesorado	Experiencia docente	Nóveles	Mixtos	Sénior
	Relación contractual	No permanente	Mixtos	Permanente
	Número de equipos	Dispersión		Equilibrio y concentración
	Liderazgo	Directivos		Democráticos
		<i>Laissez-faire</i>		

Estas variables facilitan o entorpecen el desarrollo del equipo docente y a su vez condicionan las dimensiones del modelo de los equipos docentes como proceso. Pero ¿cuál es el equipo deseable? ¿Es aquel que se sitúa en los puntos máximos para cada uno de los ejes del modelo y que presenta unas variables ideales para el óptimo desarrollo del equipo docente? Consideramos que no existe un equipo docente mejor que otro, sino que la clave del éxito y de un buen equipo es mirar hacia delante, con perspectiva de mejora, estableciendo objetivos comunes que perseguir desde una óptica colaborativa en que las relaciones de apoyo se den de forma natural y se conciba el grupo como un valor y un fuerte potencial.

4. TRABAJANDO EN EQUIPOS DOCENTES

— Ana M. Novella, Montse Paya, Antonio Ruiz

Introducción

En este apartado nos adentramos en cómo trabajan los equipos docentes. La primera idea que debemos abordar respecto a los equipos docentes es la referida al trabajo que ejerce un conjunto de personas, en nuestro caso de profesores, y las consecuencias educativas que comporta. El segundo aspecto tiene que ver con la forma de trabajar que implica cualquier tipo de equipo docente, ya que las personas juntas pueden hacer cosas que solas, individualmente, no harían, dado que el grupo es algo más que la suma de individualidades. En consecuencia, se puede decir que para que un equipo docente trabaje como equipo ha de hacer algo más que sumar las tareas de cada miembro. Además, debe trabajar por un objetivo común, que se vive como reto motivacional o que se materializa en unas acciones o un proyecto que los moviliza para ir más allá. Así pues, las preguntas que nos podemos plantear son: ¿cómo se hace? y ¿cómo se trabaja? Estas preguntas merecen respuestas matizadas según cómo se entiende y define un equipo docente. En este sentido, se puede decir que hay tantas metodologías de trabajo como equipos docentes. En el presente capítulo vamos a proponer elementos metodológicos que pueden facilitar el desarrollo del trabajo del equipo docente y que consideramos que son los mínimos que se deben compartir, los cuales posibilitan concretar los elementos singulares que desee establecer cada equipo docente.

La investigación realizada permite identificar determinados aspectos que definen y caracterizan cómo trabajan los equipos docentes. Son la planificación del trabajo del equipo, la creación de clima de trabajo, la comunicación entre los miembros del equipo, los encuentros y reuniones, el trabajo del equipo y sus diversos momentos, y finalmente la propia evaluación del equipo, es decir, el ir más allá de los integrantes del equipo docente.

Cabe tener en cuenta que lo que expondremos a continuación son aspectos que deben considerarse a la hora de constituir equipos docentes en la universidad, pero las indicaciones presentadas no se han de tomar como recetarios en torno a los equipos, sino más bien como elementos que hay que considerar en su constitución y funcionamiento, y que deben evaluar y valorar los propios equipos docentes.

4.1. La planificación del trabajo del equipo docente

La planificación en un equipo siempre es importante, y cuando se trata de un equipo docente lo es especialmente, ya que favorece su eficiencia. Esta planificación se refiere a la especificación de dos elementos fundamentales: el establecimiento del calendario de reuniones, en primer lugar, y en segundo, la concreción de procedimientos y herramientas de trabajo.

Establecer un calendario puede parecer un elemento muy primario y básico; sin embargo, puede llegar a ser crucial y, al mismo tiempo, no es demasiado habitual en el procedimiento de trabajo. Es necesario calendarizar las reuniones, pues ello facilita una cierta previsión de las reuniones y que el máximo de integrantes pueda organizarse y reservar esos espacios de trabajo. Es importante procurar que todo este proceso de planificación y de elección de los días sea consensuado entre todos los integrantes.

También es en cierta medida obligado incorporar mecanismos de memoria para dejar constancia de lo que se ha hablado y acordado en cada uno de los espacios de interacción que se han llevado a cabo. Asimismo, ayuda bastante utilizar algún instrumento de memoria, como puede ser la elaboración de un documento que contenga las notas de los encuentros, un correo informativo o un acta de la reunión. Todos estos recursos constituyen un registro de los temas tratados y de las decisiones tomadas de utilidad para todos los miembros del equipo, hayan asistido o no a la reunión.

La estructura de funcionamiento (esto es, los roles y las tareas compartidas) se debe definir y ha de ser explícita, aun cuando la estructura vaya más allá del equipo docente (como sucede en los grupos de innovación docente, en los proyectos de investigación compartidos, etc.). Siempre ha de haber una estructura mínima de funcionamiento. Esto implica que es indispensable identificar las funciones dentro del equipo de trabajo y la manera en que estas se distribuyen entre los integrantes. En este sentido, las dos preguntas que, como mínimo, tiene que responder el equipo son: ¿qué necesitamos para que funcione? y ¿quién puede asumir responsabilidades?

4.2. Establecer un clima de trabajo: la confianza y el reconocimiento, claves para la convivencia

El clima de trabajo, al igual que en cualquier interacción laboral, resulta de las interacciones que se producen entre los miembros que forman el equipo docente y de cómo se siente cada componente en su seno. Si las interacciones son constructivas y las personas se sienten cómodas dentro del equipo, se posibilitará la evolución y el alcance de los objetivos que el equipo se haya marcado. De ese modo, podemos decir que el clima de trabajo es un elemento esencial dentro del engranaje del equipo, porque permite el reconocimiento de los miembros del grupo y pasar de la aportación individual a la construcción colectiva.

Sentirse reconocido por parte de los otros es una de las claves para que un equipo cree relaciones de convivencia positivas, es decir, un buen clima de trabajo. En los momentos en que tienen lugar tensiones o discrepancias que dificultan el trabajo se han de poder abrir espacios de análisis para reencontrarse y para volver a reconocerse desde las diferencias, aunque también se puede trabajar para canalizarlas, sobre todo, evitando que se enquisten. Los miembros de un equipo docente han de tejer su relación a partir del reconocimiento mutuo y desde las posibles divergencias y convergencias a que den lugar sus posicionamientos ideológicos.

Otra idea que conviene remarcar sobre el clima de trabajo es que los equipos docentes no paran, están permanentemente activos, aunque no estén en período de docencia. En otras palabras, los avances se realizan más allá del trabajo de aula. Como muchos docentes han comentado, se está constantemente conectado, valorando la docencia actual e intuyendo propuestas de mejora, pues todo esto es muy relevante para la actuación docente. Así pues, un equipo docente siempre está en acción; puede atravesar momentos más activos e intensos que otros, pero no debería cesar de cuestionarse maneras de avanzar. En consecuencia, el clima de trabajo favorable se fomenta y consolida a partir del reconocimiento y de ese estar conectado al hacer diario, lo cual comporta, a su vez, que el equipo evolucione. En cierto sentido, esto nos puede llevar a la idea de las identidades académicas de Di Napoli (2010) y Lodeiro (2011), es decir, a las formas en que los individuos se representan a sí mismos en relación con las estructuras sociales en las que están inmersos –la asignatura que imparten, el departamento en que están ubicados o la institución–. Esto es lo que configura su identidad académica, y en esa configuración puede ser un elemento fundamental el modo en que cada cual se percibe dentro del equipo docente.

4.3. La comunicación entre los integrantes del equipo

Como es conocido, la comunicación es uno de los elementos principales que generan vínculo entre los participantes que intervienen en ella. En los equipos docentes, esta comunicación puede ser presencial y no presencial.

Debemos considerar la comunicación en el sentido de que no siempre se tiene que centrar en pedir y reclamar trabajo, sino que se puede fundamentar en el hecho de compartir información, opiniones, recursos y materiales, así como también se puede usar como recordatorio de fechas significativas o de los propios encuentros. Este tipo de circulación de la información proporcionará una mayor cohesión entre los miembros del equipo docente.

Los canales de circulación de información se dan tanto en plataformas virtuales institucionales como a través de otras vías más informales que pueden definir los mismos integrantes del equipo. Eso sí, siempre debe garantizarse que todos tengan acceso y dominen la herramienta seleccionada para el intercambio comunicativo. El quid en torno al canal comunicativo es que los miembros del equipo docente lo tienen que ver como un facilitador, y no como algo que complica el proceso de la comunicación.

En la práctica, y en el contexto que nos ocupa, destacamos como una pieza clave en la comunicación la preparación de la reunión de equipo y, más concretamente, la convocatoria de la reunión. Conviene tener en cuenta aspectos tales como recordar con antelación el encuentro y anunciar su finalidad y los retos que comporta, así como aprovechar para recordar la tarea o tareas que se han de llevar preparadas para poder avanzar. Asimismo, se debe facilitar todo aquello que haga posible que todos los integrantes acudan a la reunión con el trabajo acordado desarrollado, y que dispongan de tiempo suficiente para pensar sobre los temas que se tratarán y para formarse una opinión o adoptar un posicionamiento frente a los asuntos que se abordarán. Muy probablemente, la tarea de convocar a los participantes le corresponderá a la figura del coordinador, pero también podría delegarse en algún otro miembro del equipo.

4.4. Las reuniones: espacio para el encuentro y el trabajo cooperativo

Se puede considerar que la caracterización o la materialización más recurrente que muchos profesores tienen del equipo docente es la reunión o el encuentro que mantienen en relación con su trabajo. El equipo docente vive y evoluciona en este espacio de reunión, ya que posibilita que el trabajo y las interacciones entre los miembros del equipo se plasmen en productos.

Las reuniones no solo sirven para ponerse de acuerdo sobre el plan docente, sino también para operativizarlo; por lo tanto, lejos de ser un encuentro para hablar por hablar, el diálogo tiene que centrarse en los contenidos que tratar y debe ser impulsado por la voluntad de llegar a acuerdos y conseguir avances. Las concretizaciones se han de llevar a cabo desde la deliberación y el encuentro dialógico de los componentes del equipo, y es a partir de estos requisitos como la reunión posibilita el desarrollo del compromiso en todos los ámbitos que emergen en el equipo docente.

Veamos a continuación algunos espacios dentro del desarrollo de una reunión de un equipo docente. En estos espacios sistematizados se pueden identificar intencionalidades y rutinas facilitadoras del desarrollo de ese encuentro deliberativo.

Un primer espacio en toda reunión es el de acogida. Es un momento informal y distendido, muy útil para acercarse y tejer relaciones de proximidad desde la persona y no solo desde el docente. Favorece la creación del vínculo más personal, el interesarse por el otro, por un «nosotros» que va un poco más allá de la materia docente que se imparte.

Hay otro espacio que consiste en el enmarque de la reunión, en el cual se define la propuesta de trabajo específica de ese aquí y ahora. Así pues, se habla y se debate sobre el qué y el cómo se va a desarrollar la reunión. En otras palabras, podría verse como el orden del día de la reunión, que en cierta medida se ha tenido que recordar vía correo electrónico o que ya quedó enunciado en la sesión anterior. Se trata de dar sentido y significatividad a la tarea que se va a plantear y compartir.

Si procede, se ha de contar con un espacio para informaciones que podríamos calificar de generales. Durante este momento, también se puede aprovechar para que cada componente del grupo tenga la oportunidad de compartir experiencias y vivencias de todo tipo asociadas a la materia que se comparte.

Como es lógico, siempre ha de existir un espacio para el tema central, alrededor del cual girará gran parte del tiempo de trabajo de la reunión. Constituye el motivo fundamental del encuentro, el cual tiene que estar especificado lo más concretamente posible. A menudo es importante que esté escrito a fin de poderlo analizar correctamente.

El último espacio corresponde al cierre, o a un «seguiremos» –si se prevé continuar–. Es el momento para la síntesis de los pactos y los compromisos adoptados, lo cual incluye el acuerdo (la calendarización) del próximo día de reunión y las tareas que se han de operativizar de una reunión a otra. Es interesante que todos estos aspectos puedan

quedar reflejados por escrito, de cara a la consulta o la difusión por parte del equipo docente.

A modo de conclusión sobre lo explicado alrededor de las reuniones en los equipos docentes, presentamos las siguientes orientaciones para que dichos encuentros se lleven a cabo con una cierta agilidad, fiabilidad y calidad:

- Los contenidos de trabajo han de ser propuestos por todos los integrantes del equipo.
- Los temas se deben abordar de menos a más complejidad.
- Se deben repartir equitativamente los turnos para que nadie monopolice las reuniones.
- Todas las aportaciones tienen un valor y suman para el avance del equipo.
- Las decisiones se tienen que tomar por consenso y se deben articular de forma corresponsable.
- Se ha de garantizar que los acuerdos queden claros para todos los participantes.
- Se han de reconocer los avances y los éxitos colectivos.
- Se deben ir revisando, valorando y acordando los procedimientos de trabajo.

4.5. Los momentos del trabajo de un grupo docente. El cómo se trabaja

A continuación exponemos una serie de ideas acerca de cómo se desarrolla el trabajo de un equipo docente en un curso académico. Para ello hemos identificado momentos que presentan elementos mínimos que deberían acontecer dentro del equipo docente como facilitadores para alcanzar sus objetivos y retos. Estos momentos de trabajo están clasificados a partir de una cierta propuesta en torno a lo que se debería tratar y gestionar en las reuniones de los equipos docentes. Asimismo, cabe tener en cuenta que estos momentos no están jerarquizados, sino que se pueden dar en forma de cascada, sin necesidad de otorgar una primacía a un momento u otro; lo importante es que se den en el equipo, para que este se reconozca como tal, operativice su trabajo y avance hacia sus propósitos docentes.

4.5.1. Momento para analizar qué ha pasado y reconstruir la historia o trayectoria del equipo docente

Es el momento que corresponde a la evaluación de todos aquellos elementos que se han considerado en el equipo –reuniones, plan docente, clases, material confeccionado, relaciones, etc.–, y ha de enfocarse desde la acción, es decir, desde aquello que se ha vivido y experimentado. Este momento consiste, en cierta medida, en analizar la vivencia y la experiencia previas. No se trata de considerar solamente el curso ya pasado, sino también los otros cursos o las experiencias de los componentes de los equipos. Constituye, en definitiva, una valoración de la trayectoria del propio equipo mediatizada por las vivencias que han tenido sus componentes.

Todo lo anterior implica que en la vida del equipo deben existir momentos que se han de explicitar e intercambiar, en un flujo comunicativo continuo, en aras de conocerse y reconocerse. Es una interrogación sobre cómo se ha vivido el tiempo pasado –en referencia al curso y a la asignatura impartida–, cuáles son los aprendizajes que se pueden destacar y qué retos se han superado y cómo, e incluye espacios para analizar cómo se ha trabajado, qué se valora mejor del funcionamiento y qué aspectos habría que modificar o corregir.

Cuando la movilidad de los miembros del equipo sea notable, como sucede en muchos casos, ello facilita la entrada de nuevos componentes al grupo, al tiempo que abren espacios para reconocer lo que cada integrante ha aportado en el curso anterior, cómo lo vivió y qué soluciones o estrategias se utilizaron para llevar a cabo las propuestas realizadas. El reconocimiento también conlleva profundizar en las perspectivas y posicionamientos teóricoconceptuales de la materia que se imparte, e incluso en cómo se entiende o cómo la representan los miembros del propio equipo docente.

En definitiva, este momento se dedica a una autorreflexión por parte de todos los miembros sobre la propia historia de funcionamiento del equipo, con una visión de superación y, por tanto, de mejora y de construcción de nuevos aprendizajes.

4.5.2. Momento para concretar el reto de presente y futuro inmediato

Este es el momento para proyectar en qué se va a trabajar –los objetivos y el contenido–, cómo se va a hacer –metodología de trabajo– y cómo se va a evaluar. También se incluyen otros subespacios que nos permiten fortalecer la concreción del trabajo del equipo, entre los cuales podemos destacar los siguientes:

a) Espacio para definir los objetivos que se proponen. La pregunta fundamental se centra en cuál va ser el reto de ese curso –qué elementos se van a mejorar, qué pretensión existe respecto a los cambios que se realicen–. Viene a corresponder a los temas y a sus respectivos contenidos, en el sentido de explicitación y priorización, y, por tanto, a los aspectos en torno a los que va a girar el contenido del trabajo. Es importante, y muy recomendable, que esta definición sea escrita y consensuada, ya que de esta manera el equipo tendrá continuidad e historia incluso cuando sus miembros iniciales ya no pertenezcan a él.

b) Espacio para definir cómo se va a trabajar. Este es un punto que, aunque ya suele hacerse explícito, creemos fundamental que se explique y debata profusamente. Entre los posibles elementos que se deben tener en cuenta podemos destacar los que siguen:

- Incorporar un calendario de reuniones con cierta antelación ayuda mucho a la organización tanto del equipo como conjunto como en el nivel personal de sus integrantes.
- Explicitar las formas de trabajo que se van a llevar a cabo tanto de forma global como particular para cada tarea. Ello incluye decidir si se realizará una repartición de tareas o responsabilidades, o si, por el contrario, se realizarán mediante la cooperación y la construcción conjunta –a través de Google Docs, por ejemplo.
- Concretar el sistema de comunicación que se utilizará si este depende de las tareas que realizar o si se establece una única vía de comunicación. Lo ideal es que estos cauces y formas sean lo más variados posible, ya que eso permite una mayor participación e integración de los miembros del equipo docente. Como ejemplos, podemos indicar que las vías más utilizadas son la plataforma digital –Moodle–, el correo electrónico, la comunicación presencial, etc.
- Describir la estructura de las reuniones y que esta se mantenga como la habitual, de manera presistemática. Se puede referir tanto a lo que tiene que ver con los espacios como a los contenidos.
- Decidir las herramientas o instrumentos que se van a incorporar para comunicarse y avanzar. Entre ellos nos gustaría destacar los siguientes procedimientos:
 - De preparación, si va a haber convocatorias de reunión con orden del día.

- De memoria, que son los distintos tipos de documentos que se van a producir para recoger aquello de lo que se habla y que se acuerda. También se decidirá de qué manera se registra y quién se encarga de dicha tarea.
- De concreción, que son aquellos documentos de trabajo disponibles y ubicados en espacios de consulta.

4.5.3. Momento de la operativización de lo acordado

Estamos ante un continuo donde los referentes acordados pasan a una planificación articulada en la acción docente, dentro y fuera del grupo-clase de referencia, que tiene el equipo. De hecho, viene a ser un tiempo de laboratorio y espacio de encuentro del propio equipo docente, una reflexión colectiva sobre el quehacer como equipo docente.

Esta operativización se debería llevar a cabo en tres ejes, que pueden ser simultáneos y entrecruzados entre sí:

- *Eje 1: Con relación al ser docente.* Conlleva la reflexión personal, es el enfrentamiento del yo ante el reto, pero también ante el grupo clase y la materia. Son espacios de introspección y de evaluación personal. Es una manera de beneficiarse de la formación continua, ya que es gracias a la reflexión desde y sobre la propia docencia como se construye el yo docente.
- *Eje 2: Con relación al grupo clase.* La práctica docente concreta lo acordado en el equipo docente. Es el laboratorio, el espacio y el tiempo donde se articula el reto. Constituye el escenario donde realizar la mejora o el avance acordado, donde se desarrollan el objetivo, la finalidad y los sentidos definidos por el equipo, y ahí hay que ser consecuente con lo deliberado. En esa concretización se ubica la conexión de la actividad del docente con el equipo a través de la reflexión.
- *Eje 3: Con relación al equipo docente y a la docencia en general.* Aquí tiene lugar la reflexión enfocada a la acción docente. Es un espacio de continuación, de reflexión sobre ella, así como un marco para generalizar la práctica y seguir pensándola colectivamente a partir de las diferentes experiencias en los distintos grupos-clase y desde las diversas vivencias y percepciones de los integrantes del equipo docente.

4.5.4. Momento de recapitulación, de reflexión sumativa

Este último es un tiempo dedicado al objetivo de seguir avanzando, pero desde puntos de partida diferenciados y acumulativos para la reflexión. De hecho, son momentos de análisis de todo aquello realizado y concretizado, de materialización de lo hecho y lo dicho, y por encima de todo es el tiempo de la evaluación por medio de procedimientos de sistematización, de aquello que se había propuesto realizar o conseguir. Se analiza cómo se ha avanzado hacia el objetivo o los objetivos marcados por el equipo. Esto

comporta que es necesario introducir espacios para la confrontación evaluativa en todos los ámbitos de trabajo de la actividad del equipo. El hito que persigue este momento es algo a lo que no estamos precisamente muy acostumbrados: centrar la atención en el colectivo, hablar sobre nosotros mismos y analizar cómo funcionamos y cómo podemos mejorar.

A modo de conclusión

Considerando lo que hasta este momento se ha expuesto, y con la vista puesta en el horizonte, indicamos ahora algunos factores que pueden contribuir a la evolución de las formas de trabajo en los equipos:

- Acoger a los nuevos integrantes, así como incorporar procedimientos para llevar a cabo los relevos.
- Fomentar nuevas formas de organización respecto al funcionamiento del equipo, como sería hacer rotación en el liderazgo democrático desde aquello que cada cual puede aportar al grupo. Se ha de ir comprobando y verificando su eficacia en relación con el equipo, con sus miembros individualmente, y en la docencia en general.
- Evaluarse desde una mirada de desarrollo y cuestionamiento. El hacer colaborativo conduce a cuestionarse y definirse construyendo una identidad como equipo docente y un estilo de trabajo de equipo.
- Elaborar materiales que permitan participar en jornadas donde presentar la experiencia o los avances del equipo docente. También es aconsejable buscar espacios con otros equipos para conceptualizar los avances, las formas de trabajo, la organización y la evaluación.

5. DESARROLLANDO LA FUNCIÓN DE COORDINACIÓN EN LOS EQUIPOS DOCENTES

— Asun Llena, Alba Ambròs

Introducción

El nuevo modelo de formación universitaria surgido del EEES conlleva enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la adquisición de competencias profesionales. Para lograrlo, el diseño y la articulación de proyectos colectivos y transversales adquiere gran relevancia, como afirman Rué y Lodeiro (2010) y Bolarín-Martínez y Moreno (2015). Si bien la formación actual requiere una coordinación que vaya más allá de las asignaturas, el papel y la función de los coordinadores dentro de una asignatura o materia debe concretarse más. Alcanzar una formación de calidad pasa, inevitablemente, por el trabajo de equipos docentes (Bolarín-Martínez y Moreno, 2015). Por su parte, Villa (2006) destaca el valor de la coordinación en una formación por competencias y el papel del coordinador de asignatura para garantizar que la materia posea contenidos, metodología y evaluación comunes para los diversos grupos, a fin de que se contribuya al desarrollo de las competencias. El autor propone otorgar funciones y responsabilidades específicas a la figura del coordinador para que, de manera oficial y, por tanto, reconocida, el coordinador y los profesores coordinados reconozcan que forman parte de un equipo cuya función es construir conjuntamente una asignatura bajo el liderazgo, apoyo o soporte de un coordinador.

Torrego y Ruiz (2011) coinciden en la necesidad del reconocimiento de estas funciones y añaden que no puede ser una tarea más que recaiga en el profesorado, sin ningún otro tipo de consideración. En su análisis remarcan que la coordinación solo puede realizarse en unas condiciones determinadas y que tanto el número de estudiantes como la proporción de profesorado con dedicación a tiempo parcial pueden dificultar muy seriamente los procesos de coordinación. En la figura 2 de este libro se hacía referencia a las funciones que son otorgadas a los equipos docentes, las cuales serán tenidas en consideración por quien asuma la coordinación de dichos equipos para el desarrollo de sus funciones.

Es evidente el valor del papel del coordinador de equipos docentes en diversos niveles, así como la necesidad de que sea reconocido. En este sentido, Lodeiro (2011: 5) afirma que: «Sí, hay experiencias de equipos docentes muy interesantes protagonizadas por profesores de diferentes universidades españolas. Hay profesores universitarios que, al menos, se coordinan para desarrollar un trabajo conjunto y lo hacen de formas, con niveles de apoyo institucional y en ámbitos de actuación muy diferentes según el caso».

Referirse a la coordinación desde lo que se cree que debe ser o desde planteamientos teóricos es necesario, pero una reflexión que combine elementos teóricos con las percepciones y experiencias de quienes llevan a cabo esta tarea en el día a día puede ofrecernos elementos relevantes para contribuir a la definición de cuál es el rol de quien se encarga de la coordinación. En el presente capítulo, nos centraremos en las funciones, el rol de coordinador y las cualidades del coordinador de un equipo docente.

5.1. La función de coordinación en los equipos docentes: entre la necesidad y el encargo

Ya se ha justificado en capítulos anteriores que las nuevas exigencias derivadas del proceso de integración al EEES requieren de una coherencia e integración de las materias y una reformulación de la docencia. Este cambio implica la necesidad de crear equipos docentes que faciliten un trabajo conjunto que, por un lado, permita acordar contenidos, metodologías y criterios de evaluación, y por otro, contribuya a una formación adecuada y coherente en que se evite el solapamiento entre materias y quede garantizado el desarrollo de las competencias.

Torrego y Ruiz (2011) alertan de los peligros de la fragmentación cuando diversos docentes imparten la misma asignatura y no existe una coordinación suficiente. Recomiendan, de cara a un buen funcionamiento de los equipos docentes, el desarrollo de estructuras de coordinación. En este marco, la figura del coordinador y sus funciones cobran especial relevancia, especialmente a la hora de garantizar la coherencia y la consistencia del plan docente y su desarrollo.

Parcerisa (2010) comparte que es necesario trabajar en equipos docentes coordinados y se plantea hasta qué punto los criterios sobre qué y cómo enseñar y evaluar deben ser fruto de acuerdos colegiados o de decisiones personales. El autor propone que estas decisiones sean responsabilidad, tanto individual como colectiva, del profesorado y de la institución. El trabajo conjunto facilita un análisis compartido de la práctica y ayuda a reflexionar y construir caminos para mejorar; el trabajo en equipo enriquece y abre puertas a nuevas formas de ver y de hacer. Con todo, constituir equipos con distintas culturas profesionales, opiniones y formas de ver y entender también tiene su complejidad. Surge el dilema de si los equipos deben ser institucionales o si conviene dejar que se formen por afinidad. Las dos opciones tienen pros y contras, pero, en cualquier caso, hay que construir una cultura de equipo docente compartida y pensar sobre cómo articular lo individual y lo colectivo.

Entendemos la función de coordinación como un mecanismo necesario capaz de promover y dinamizar tanto la actividad cooperativa y colectiva del grupo, del equipo docente, como la individual, en aras de la consecución de las finalidades compartidas. Dicha función de coordinación ha de ser reconocida, pues es relevante y pertinente para que la enseñanza universitaria alcance sus objetivos.

Está claro que los equipos docentes están formados por profesores, personas que parten de unas creencias, opiniones y percepciones sobre la coordinación, representaciones sobre este tipo de trabajo, y en gran medida todo ello va a condicionar la función de coordinación del equipo docente. Lodeiro (2011) insiste en que es importante darse cuenta de que la reflexión se da en la dinámica del grupo a partir de los individuos y las relaciones que entre ellos se producen. Apunta, además, que si la colegialidad es impuesta de manera inflexible, puede dificultar todo el funcionamiento.

Se definen tres tipos de trabajo que se pueden llevar a cabo dentro de un equipo docente —el trabajo coordinado, el cooperativo y el colaborativo—, y sus principales

diferencias residen en la clase de interacciones producidas entre los miembros del equipo y en el grado de implicación. En esta misma línea, Bolarín-Martínez y Moreno (2015: 322) remarcan que la cooperación profesional de todos los miembros del equipo docente debe situarse en el escenario de las creencias, opiniones y percepciones que los docentes tengan sobre la coordinación, puesto que esta cuestión la condiciona enormemente. En consecuencia, una coordinación de equipo docente deberá tener muy presentes todas estas perspectivas.

5.2. La figura del coordinador: funciones y roles

El hecho de que exista la figura del coordinador en un grupo docente es considerado como clave en diversos trabajos de investigación, del mismo modo que lo es la importancia de determinar cuáles son sus funciones. En dichos trabajos se dan varias coincidencias respecto a las funciones del coordinador.

La primera es aceptar la necesidad de que exista la figura como tal; es decir, se asume que alguien debe, por ejemplo, encargarse de convocar las reuniones dentro de un grupo. La segunda coincidencia atañe al hecho de que ha de existir una figura que facilite que se pongan en común objetivos, metodologías y evaluación. A ello hay que añadir que se tiene que garantizar la distribución de la carga de trabajo, evitar los solapamientos y mantener el orden y la estructura de los equipos. Se reconoce, asimismo, la necesidad de que alguna persona se haga cargo de los aspectos formales y de representar al equipo en la coordinación con otros. A pesar de que algunas instituciones han otorgado las funciones citadas a la figura del coordinador de un equipo docente, según los expertos (Parcerisa, 2010; Lodeiro, 2011; Escofet, Cortés, Freixa y Gómez, 2012; Bolarín-Martínez y Moreno, 2015), parece que todavía falta desplegar más lo que comporta desarrollar ese rol. Ese es el motivo por el que nos planteamos contribuir a la reflexión de cuál debe ser el rol del coordinador y en qué se concreta.

5.2.1. Descripción de las funciones de un coordinador de un equipo docente

A continuación presentamos algunas de las funciones y actividades que debe llevar a cabo el coordinador de un equipo docente, agrupadas en tres grandes aspectos que se complementan: a) planificar y gestionar; b) cuidar el aspecto relacional, y c) promocionar la mejora y la innovación.

a) Función de planificación y gestión. Esta función se refiere a las estrategias y actividades que el coordinador debe poner en marcha para facilitar que el equipo tenga el espacio y los recursos necesarios para reunirse y ofrecer los elementos básicos para el desarrollo de la actividad. Es decir, consiste en permitir al equipo programar la asignatura y las actividades relacionadas con ella. Se trata de un trabajo que lleva a cabo el coordinador en solitario, evidentemente teniendo en cuenta la disponibilidad del equipo e interactuando con este para poder llevarla a cabo. Dentro de este grupo de funciones, hallamos las siguientes acciones asociadas:

- Organización de la dinámica del equipo de trabajo. Un elemento importante del trabajo de la coordinación tiene que ver con organizar el trabajo del equipo docente. En este sentido, el trabajo que lleva a cabo la figura de coordinación se centra en cuestiones tan formales como aquello que tiene que ver con la convocatoria de las reuniones –calendario, espacio, orden del día, propuesta de formas alternativas de encuentro, etc.–, así como con recoger y equilibrar los

propuestas que hacen los miembros del equipo para presentarlas, distribuir los materiales y preparar el campus virtual. Esto permite que el equipo se encuentre en torno a las tareas previstas.

- Coordinación de la planificación académica. En este caso se trata de poner en marcha iniciativas que permitan revisar el plan docente junto con la programación de la asignatura. Si bien este es un trabajo que se discutirá en las reuniones del equipo y que comportará llegar a consensos, existe un trabajo de gestión que recae en el coordinador. A modo de ejemplo, citamos las siguientes tareas: cumplimentar los aplicativos, facilitar las gestiones para el desarrollo de las actividades compartidas, buscar los espacios, coordinar la revisión y validación de los diferentes apartados del plan y del programa docente, fomentar las actividades conjuntas y facilitar el reparto de tareas. A pesar de que esta función es clave dentro del grupo, no debería ser la única, a fin de que los equipos docentes realmente puedan conseguir sus objetivos.
- Dinamización de las reuniones y promoción de la comunicación. Para que cada uno de los miembros del equipo docente pueda llegar a acuerdos y compromisos, es indispensable preparar el orden del día de la reunión junto con aportaciones –documentales– para dinamizarlo a partir del diálogo, la discusión y el intercambio de ideas. Consensuar un protocolo de actuación con relación a la evaluación, por ejemplo, parte de la premisa de que se permita compartir todos los puntos de vista sobre dicho tema, se contrasten con lo que dice la normativa de la Facultad y la práctica de los docentes, y se generen acuerdos que integren, al mismo tiempo, las particularidades de cada uno. Una comunicación fluida y empática facilita la toma de decisiones y acuerdos. De ahí la importancia del coordinador a la hora de dinamizar y conducir las reuniones.

b) Función relacional. Movilizar las energías de quienes conforman el equipo docente, favorecer que todo el mundo tenga un espacio y lograr que se alcancen los objetivos previstos es fundamental en cualquier equipo. Las funciones relacionales tienen que ver con favorecer la comunicación, y no tan solo la comunicación en abstracto, sino una determinada forma de comunicarse, empática, mediante la integración y participación de los miembros del equipo con el fin de que se sientan parte de él. Dentro de esta función también se destaca la apertura y la relación con otros docentes, quizás de otros grupos, como forma de enriquecimiento y de crecimiento del equipo docente. Podemos identificar algunas actividades que facilitarán esta función relacional, como es el encuentro en espacios formales e informales. Seguidamente, se comentan más detalladamente dos de las acciones más relevantes que corresponden a esta función:

- Atender a las necesidades del profesorado recién incorporado al equipo docente. Cuando un profesor se incorpora a uno de los equipos puede pasar

que sea nuevo como docente; que proceda de otras materias, y estas asignaturas pueden a su vez ser muy distintas, o bien semejantes pero tratadas con enfoques diversos; o que provenga de otros equipos cuyas formas de funcionar sean muy diferentes. Es fundamental acoger a los nuevos docentes y facilitar su incorporación al equipo para que se sientan arte y parte de él. Una de las tareas es poder acoger a este profesorado recién llegado para situarlo en el funcionamiento del equipo y en el enfoque de la asignatura. Para ello, compartir los materiales que se han elaborado o propuesto dentro de la asignatura facilitará su proceso de adaptación. Otra actividad que debe realizarse es promover nuevos espacios de debate que permitan repensar las propuestas del equipo docente e incorporar la mirada de los recién llegados. Esta perspectiva fresca y la inclusión de otros conocimientos puede en ocasiones conducir a propuestas diferentes, y otras veces poner sobre la mesa dudas y cuestionamientos que nos ayuden a repensar nuestro hacer. Ofrecer espacios de diálogo es crucial para mejorar e innovar.

- Representar al equipo. La comunidad universitaria avanza gracias a los acuerdos que cada uno de los colectivos colegiados debate y acuerda. El propio sistema permite que cada colectivo esté representado en cada uno de los estamentos para poder incorporar la pluralidad de voces de sus integrantes. El coordinador del equipo docente debe representarlo en aquellos foros a los que sea invitado, ya sea en un ámbito más institucional, ya sea dentro de la organización universitaria.

c) Función de promoción de la mejora y la innovación. En el contexto actual uno de los objetivos centrales de los equipos docentes es la mejora continua y la innovación, en aras de una formación de calidad, que dé respuesta a las exigencias de la formación. Rué y Lodeiro (2010) se refieren a la importancia de la mejora constante en un contexto de formación en competencias. Por tanto, otra de las funciones del coordinador está directamente relacionada con el hecho de favorecer contextos que permitan dicha mejora e innovación. Para promover que esto sea posible, citamos algunas actividades comentadas por el profesorado:

- Promocionar sesiones de seguimiento y evaluación de la planificación docente. El coordinador debe encargarse de impulsar un trabajo de equipo continuo que permita a los docentes encontrarse con el fin de ver cómo se implementa la planificación docente, qué es lo que funciona y lo que no y cómo se van adaptando los contenidos; también que haga posible un seguimiento y evaluación de contenidos, metodologías, dinámicas, etc., que favorezcan la incorporación de mejoras durante el periodo de docencia.
- Facilitar espacios para la revisión de contenidos y materiales. Los equipos docentes permiten la participación de diversos profesores con diferente

background y experiencia, lo cual constituye una fuente de riqueza para el equipo. Es precisamente esa diversidad de miradas, conocimientos y experiencias lo que los convierte en idóneos para llevar a cabo una revisión y mejora constante de los contenidos. Es función del coordinador facilitar el aprovechamiento de esta riqueza en favor de la mejora de los contenidos y de la innovación. Al mismo tiempo, debe promover la revisión y elaboración de materiales para conseguir un mejor desarrollo de las competencias de los estudiantes.

- Favorecer el diálogo y el intercambio para la elaboración de propuestas de innovación para la docencia. Para acabar, y aunque no necesariamente sea la última, otra función relevante es facilitar y dinamizar sesiones que promuevan el intercambio y el diálogo en torno a experiencias o investigaciones de los profesores o de otros miembros de la misma o de otra facultad, sobre cómo mejorar la docencia e impulsar que se adopten estrategias docentes nuevas.

5.2.2. ¿Qué cualidades debe tener un coordinador?

Después de todo lo expuesto, es inevitable preguntarse qué cualidades y actitudes son las que debe tener la persona encargada de gestionar el equipo docente. Se destacan confianza, flexibilidad, empatía, habilidades comunicativas y compromiso, entre otras muchas. El coordinador debe estar comprometido con el encargo que tiene, asumirlo y llevarlo adelante. Al mismo tiempo, este compromiso se debería proyectar al equipo y a cada uno de sus miembros, respetando la diversidad de opiniones, maneras de trabajar y categorías profesionales.

La cualidad del compromiso suele aparecer acompañada de la empatía, y en algunos casos funciona como sinónimo. ¿Y qué es la empatía además de ver el mundo con los ojos de otra persona? Goleman (1997) explica que la empatía, al permitir el reconocimiento de las emociones ajenas, constituye la raíz del afecto sobre el que se edifica cualquier relación. Reconocer a los otros como personas es el primer paso para iniciar cualquier tipo de colaboración. Según López Hernández (2007: 67), la empatía constituye uno de los componentes fundamentales de la inteligencia emocional, en la que se identifican cuatro capacidades o habilidades imprescindibles para el desarrollo de la colaboración:

1. *Organización de grupo*: movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas.
2. *Negociación de soluciones*: evitar conflictos y solucionar los que aparezcan.
3. *Establecimiento de conexiones personales*: reconocer y respetar a los demás.
4. *Análisis social*: detectar los sentimientos, los motivos y los intereses de las personas.

Es interesante mencionar que algunas habilidades asociadas a la inteligencia emocional, como la organización de grupo y la negociación de soluciones, han sido

reconocidas, según las creencias de los docentes, en relación con aspectos atribuidos a la primera función: la de planificar y gestionar. Del mismo modo, se espera que el coordinador sea capaz de fomentar las relaciones con los demás miembros del grupo y que los respete –lo cual se asocia a las habilidades 3 y 4 que acabamos de comentar.

En definitiva, las cualidades citadas definen aspectos de la competencia emocional que el coordinador debería poseer de cara a facilitar que las relaciones sean colaborativas.

A modo de conclusión

Uno de los grandes potenciales de los equipos docentes son las posibilidades de colaboración y los beneficios que comporta la actuación conjunta. La coordinación docente es vista como un instrumento integrador y facilitador que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la reflexión sobre el sentido y los objetivos de este. Es de vital importancia tener presente no solo las funciones del coordinador, sino también sus actitudes y habilidades y el desarrollo de su metodología de trabajo, que han sido ampliamente tratados en capítulos anteriores. Es evidente que este rol de coordinador tiene un doble condicionamiento: por un lado, la conceptualización que el propio equipo docente tiene sobre sí mismo, sus creencias; y por otro, el papel que se asigna al coordinador o que él mismo se autoasigna.

Otro aspecto relevante es que dentro de los equipos de trabajo se diferencia el rol de coordinador del de líder, y también podríamos hacer lo mismo con los equipos docentes, por más que en algún momento se atribuya la función de líder al coordinador. El coordinador tendría la función de poner en juego los medios necesarios para alcanzar los objetivos del grupo y materializar sus decisiones. El líder sería cualquier persona que pueda desarrollar las habilidades para liderar. Es crucial tener claro que el coordinador ejerce una autoridad formal, mientras que el líder posee una autoridad informal que atrae y le reporta seguidores (Bonals, 2013). El líder sería aquel individuo capaz de llevar a cabo una actividad que influye en los miembros del grupo para que voluntariamente se pongan en marcha hacia la consecución de objetivos compartidos, y que promueve la formulación de dichos objetivos. Puede suceder que ambos roles recaigan en una misma persona, que lo hagan en personas diferentes o incluso que dicha función sea compartida. Lo importante es que todos los miembros del equipo tengan claro estos puntos.

Las cualidades y actitudes que se atribuyen al coordinador giran en torno a ser emocionalmente competente, y, en este marco, la empatía destaca como una de las habilidades principales.

6. EJES DE DESARROLLO PARA UNA CULTURA DE EQUIPOS DOCENTES

— Anna Escofet, Montse Freixa, Ana M. Novella

Introducción

El trabajo en equipos docentes ha vuelto a cuestionar la cultura individualista del profesorado en la universidad, dado que la confronta con la propia esencia de la definición de *equipo docente* que se ha propuesto a lo largo del libro. Cambiar esta cultura académica individualista no es una tarea fácil y requiere tiempo. Ante los cambios se generan ciertas resistencias, y una de las formas para hacerlos posibles pasa por sentirlos en la propia piel al experimentar en primera persona situaciones positivas, exitosas y gratificantes. Y esto no se hace por obligación, sino por voluntad y convencimiento en el seno de un equipo docente que se comporta como tal, compartiendo, estableciendo vínculos, creando espacios de comunicación, funcionando colaborativamente y trabajando por un objetivo compartido, lo cual permite, además, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad de práctica.

Pero ¿cómo puede la institución universitaria romper esta cultura individualista para crear la cultura de equipo docente si uno de los puntos de anclaje es la voluntad individual de querer ser equipo docente? Ello es posible mediante seis ejes, que desarrollamos a continuación.

6.1. El liderazgo

Jones, Lefoe, Harvey y Ryland (2012) defienden un liderazgo distribuido, y ello coincide con una doble consideración. Por un lado, un liderazgo institucional de carácter más vertical, y por otro, un liderazgo interno de carácter horizontal.

Aunque los grados universitarios se implantaron en España en el curso académico 2009-2010, la institución universitaria debe continuar ejerciendo el liderazgo para la promoción de los equipos docentes más allá de aquel primer episodio de reto colectivo. En la actualidad, constatamos que no existe una idea clara o común entre el profesorado sobre lo que se entiende por equipo docente. Pareciera que su desarrollo y funcionamiento se ha dejado al azar y a la improvisación. Además, hay pocos marcos referenciales de carácter institucional que faciliten unos referentes compartidos por todos los agentes implicados. Así, cada equipo docente ha ido haciendo de más y de menos, desde un nivel mínimo de trabajo en equipo para resolver los requisitos burocráticos y administrativos (como acordar el plan docente) hasta grados de funcionamiento de mayor rigor y compromiso que entienden el equipo docente como espacio de encuentro para compartir reflexiones, prácticas y recursos, y casos en que los equipos, en su hacer colaborativo, incorporan el pensarse y redefinirse como equipo real de trabajo.

Los equipos docentes deberían articularse desde lo que deben ser y no solo desde lo que son a merced de las voluntades y motivaciones del hacer cotidiano del equipo docente. De esta manera, el liderazgo institucional ha de facilitar unos indicadores de calidad, unas orientaciones o unas pautas que faciliten, orienten y den pistas acerca del sentido de los equipos, de qué son o qué deberían ser, de sus funciones, de los elementos clave de funcionamiento y de las funciones de la figura de la coordinación. El liderazgo institucional ha de ser claro y corresponsable, y debe facilitar y dar valor al equipo docente.

Este liderazgo institucional es responsabilidad de los equipos rectorales, los equipos decanales, los responsables académicos de los grados y las direcciones de los departamentos. No se puede permitir un liderazgo institucional que sea de todos y de nadie a la vez, ya que entonces la responsabilidad queda diluida y la posibilidad de inacción es enorme. En este sentido, en su estatuto y en sus normativas, la universidad debe clarificar la responsabilidad y las funciones de estos órganos respecto a los equipos docentes. La funcionalidad de los equipos es uno de los puntos centrales, tal como indican Martínez y Viader (2008: 230): «Mantener el carácter funcional de los equipos y no convertirlos en una nueva estructura añadida a los departamentos y facultades es una cuestión clave si lo que se pretende es la mejora de la calidad de la docencia y un cambio real en la cultura docente del profesorado y del personal que forme parte del equipo».

Además, el liderazgo de la persona coordinadora del equipo docente se erige como un factor importante para el cambio de cultura. Como afirma Lodeiro (2011): «La figura del coordinador es clave. El hecho de que pensemos en una responsabilidad y liderazgo compartidos no supone suprimir al coordinador». Un buen líder de equipo docente debe poseer unas determinadas habilidades, como ya se ha comentado en el capítulo 4, y ha de saber ejercer unos roles de liderazgo situacional, es decir, ser capaz de cambiar el

estilo según cada situación. Por ejemplo, no es lo mismo liderar un equipo docente de profesorado novel, sénior o mixto, con docentes motivados o poco motivados, o al inicio de una nueva asignatura o cuando esta ya tiene un rodaje. Estas competencias se pueden adquirir y desarrollar de manera paulatina. De ahí que una de las propuestas que debería abordar la institución es la formación en el liderazgo de equipos docentes. Actualmente, esta figura es elegida discrecionalmente por las direcciones de los departamentos y puede permanecer durante bastante tiempo con este cargo asignado. En este contexto, podrían probarse otras fórmulas de asignación que garantizaran una mayor motivación y compromiso, así como un reconocimiento por parte del resto de integrantes, y de esta forma promover el liderazgo interno. Por ello es deseable que sean los miembros del propio equipo docente quienes planteen o aprueben la propuesta de asignación de la coordinación, y que esta sea renovable cada dos o tres cursos académicos. Ello posibilitaría, además, que la figura de la coordinación pudiera ser rotativa, con lo que se evitaría la posibilidad de «enroque», esto es, que siempre fuese una misma persona la que coordinase el equipo y que el profesorado se limitara a realizar las tareas que le marcara dicha persona. Si se aboga por un liderazgo interno, es imprescindible que el equipo docente se reparta las responsabilidades y las tareas.

6.2. La consolidación de un equipo docente desde el reconocimiento y la definición de objetivos compartidos

De manera coincidente con el estudio de Bacharach, Washut y Dahlberg (2008), que muestra cinco componentes críticos para la consolidación de un equipo docente – planificación, comunicación, interrelación, intervención en el aula y conocimiento pedagógico–, la cultura de equipo docente se instaura con acciones dirigidas a la tarea y con acciones dirigidas a fomentar la relación entre los miembros del equipo.

Las acciones dirigidas a la tarea se concretan en un plan de trabajo para desarrollar un objetivo compartido por el equipo docente. Tener un objetivo compartido es un primer indicador de cohesión del equipo y significa dedicar tiempo para llegar al consenso con compromiso y responsabilidad. Se trata de que este objetivo compartido se transforme en un estímulo para trabajar que, según la situación de cada equipo, será diferente. Ello comprende desde lo más básico, como la elaboración del programa de la asignatura, el compartir materiales o la elaboración conjunta de recursos, hasta la implementación de un proyecto de innovación.

Una vez especificado el objetivo, el equipo debe elegir y definir su metodología de trabajo y su funcionamiento. En el funcionamiento se ha de decidir de forma compartida la distribución de roles para realizar las distintas tareas docentes, como las que identifica Briggs (2005) –asesor en un ámbito de conocimiento, experto, docente, diseñador de materiales y entornos de aprendizaje, gestor de recursos para la docencia y tutor–. Para ello se deben tener siempre en cuenta las potencialidades, las habilidades, los intereses y la motivación de cada miembro a fin de aprovechar las mejores competencias de cada profesor (Martínez y Viader, 2008). En todo este proceso es fundamental pactar los espacios de encuentro, los tiempos determinados de reunión e incluso algún espacio informal, como una comida después de la reunión, para fortalecer las relaciones interpersonales. Uno o varios de estos espacios de encuentro tienen que dedicarse a la evaluación; antes se habrá tenido que pactar su planificación con las evidencias que se han de recoger para poder responder a lo que ha sucedido en la asignatura. Dicha respuesta sirve al equipo para introducir mejoras y cambios.

Finalmente, el equipo tiene que encontrar el canal a través del cual recoger las evidencias de su trabajo para lograr una mejor comunicación. Estas evidencias son las actas de cada reunión con los acuerdos y avances del equipo que permiten construir su historia y sus referentes, así como los materiales y contenidos que se producen en el seno del equipo.

Las acciones dirigidas a la relación entre los miembros del equipo empiezan con el conocimiento de todos los integrantes y propiciando el conocimiento entre ellos mismos, tanto en la esfera personal como profesional, para encontrar los puntos de anclaje donde forjar la relación y evitar percepciones desajustadas del otro. Este conocimiento y reconocimiento del otro permite la construcción colectiva del sentido que le van a dar al equipo docente, así como su marco de referencia. A partir de aquí, el liderazgo de la persona que coordina es clave de cara a potenciar relaciones horizontales que se

fundamenten en la igualdad, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad. De esta forma, el encargado de coordinar puede potenciar los roles que asumen los integrantes para el buen desarrollo del equipo –como por ejemplo, la persona que cohesiona o el docente que es más ejecutivo–, o neutralizar aquellos roles que pueden llegar a dinamitar al grupo –como sucedería con un docente que siempre cuestionase las aportaciones de los demás–. Este es un elemento que permite crear un clima favorable de equipo docente, en que se pasa de una convivencia obligada a una convivencia voluntaria donde los miembros se sienten a gusto y no solo pueden compartir la cotidianeidad de su docencia, sino también la cotidianeidad de sus vidas –como los aspectos emocionales, el equilibrio personal, etc.–. De ahí la importancia de saber establecer relaciones de comunicación eficaces basadas en el respeto mutuo, la asertividad, el reconocimiento de la alteridad y la consideración del punto de vista de cada uno de los integrantes sin cuestionarlo; estas competencias deberían poseerlas todos los integrantes. Es evidente, pues, que la formación en las competencias comunicativas es un factor que la institución debería tener en cuenta. Por último, la introducción de rituales de entrada y salida de los miembros constituye una estrategia que ayuda a la consolidación del equipo docente como sistema.

6.3. El establecimiento y el mantenimiento de la identidad de cada equipo docente

El sentido de los equipos docentes tiene que ver con incrementar la capacidad de éxito de la enseñanza, de encontrar elementos docentes que articulan procesos de calidad y que avanzan en favor del rendimiento de los estudiantes. «Mejorar la calidad de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes», en palabras de Martínez y Viader (2008: 230), es uno de los objetivos de los equipos docentes. Ahora bien, el sentido y el significado de lo que es un equipo docente se ha de resignificar desde dentro de cada equipo, pues es en este espacio donde los integrantes tienen que definir, compartir y consensuar qué sentido atribuyen al hecho de reunirse y analizar la docencia. Es necesario poder definir el porqué y el para qué del equipo docente. Solo así será posible avanzar en la calidad de la docencia, puesto que un verdadero trabajo colaborativo de equipo docente implica, por una parte, revisar y cuestionar las convicciones personales del profesorado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra, redefinir conceptos y compartir metodologías, estrategias, actividades, etc. Dicho de otro modo, se trata de darle forma desde el hacer deliberativo y reflexivo que comporta una transformación en la práctica de la docencia, que no se hace en solitario, sino cooperativa y constructivamente. De esta manera se podrá configurar una identidad de equipo docente de carácter estable, construida desde la colectividad y de manera funcional.

El funcionamiento interno del equipo potencia relaciones horizontales donde todos los componentes suman aportaciones. Así se define el proyecto docente: de la concreción de los objetivos a la metodología de trabajo y el funcionamiento. Se introducen rutinas y se sistematizan momentos de trabajo. También se comparten mecanismos y procedimientos de comunicación y de circulación del conocimiento y la información, lo cual facilita compartir y coordinar las tareas. Para conseguirlo es esencial el liderazgo del equipo docente.

Los informantes de la investigación defienden una estructura relacional basada en la igualdad, desde el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad compartida en el hacer. La distribución de roles se realiza desde las potencialidades de los docentes, aprovechando las mejores competencias de cada miembro del equipo, y desde un compromiso colectivo. Una herramienta muy útil es la generación de documentos que recojan los acuerdos y avances del grupo, con la doble finalidad de dejar constancia de lo que se trabaja y en lo que se avanza, y de construir la historia del grupo y sus referentes. El material generado incluye borradores, propuestas de carácter provisional, actas de reuniones y todo aquello que permite visualizar los avances del grupo y que va dando forma a cómo se entiende el desarrollo de la docencia.

6.4. El reconocimiento institucional de la calidad de los equipos docentes y de los equipos docentes de calidad

Bolarín-Martínez y Moreno (2015) señalan que uno de los obstáculos que existen en la universidad relacionados con la coordinación docente es la falta de reconocimientos e incentivos. Todos los participantes en la investigación realizada coinciden plenamente con esta afirmación y defienden que la calidad de los equipos docentes debe ser reconocida institucionalmente, para lo cual se debe poder evaluar. En este sentido, la universidad tiene que crear y producir toda la documentación necesaria para esta acreditación, dado que, además, genera calidad en los grados. El reconocimiento de los equipos docentes de calidad es a su vez una estrategia para fomentarlos, ya que se convierte en un aliciente de mejora para muchos profesores que trabajan con la institución desde el compromiso.

Por todo ello, es necesario que en el marco institucional se accionen y difundan diferentes estrategias que estabilicen a los equipos docentes. Entre ellas estarían:

- Fomentar la formación inicial y continua en el trabajo del equipo docente.
- Propiciar el intercambio de buenas prácticas entre equipos docentes.
- Generar material de apoyo para los equipos docentes.
- Favorecer la consolidación de equipos docentes transdisciplinares y que unan el ámbito profesional y el ámbito académico.

En el caso de equipos docentes ya consolidados, se han de establecer otro tipo de apoyos y reconocimientos. Por ello, la institución debería establecer un plan de incentivos que reconociera e impulsase a los equipos docentes que trabajan en la línea colaborativa que busca la excelencia docente. Estos incentivos pueden ser los siguientes:

- Realizar una convocatoria de reconocimiento de equipos docentes de calidad.
- Reconocer el trabajo en un equipo docente en las horas de dedicación docente.
- Establecer un espacio de registro para los equipos que tengan prácticas de calidad que puedan ser difundidas a través de la visualización de su trabajo y de sus avances.

Finalmente, el reconocimiento de los equipos docentes es máximo cuando la institución tiene instituidas una serie de acciones dentro de su funcionamiento ordinario, tales como acreditar la pertenencia a un equipo docente en los quinquenios de docencia; ofrecer un programa de asesoramiento, seguimiento y acompañamiento, y dar apoyo técnico que permita incrementar la capacidad de innovación y avance del equipo docente en los aspectos que se proponga y planifique. En este sentido, Martínez y Viader (2008: 233) proponían ya hace más de un lustro esta serie de figuras: «asesores pedagógicos en planificación y evaluación, técnicos docentes en elaboración de recursos para el aprendizaje y personal de los servicios de biblioteca».

6.5. La formación

En el transcurso de estas páginas ha quedado patente la necesidad de formación, por lo que este punto es especialmente relevante. Una de las conclusiones de la investigación realizada es que la universidad, en su plan de formación del profesorado universitario, debe incluir la formación sobre equipos docentes de manera sistemática. Martínez y Viader (2008) explican que la formación del profesorado resulta mucho más efectiva cuando se aborda desde el ámbito institucional.

Esta formación ha de tener un doble foco. Por un lado, la formación debe ser básica y generalista para los equipos docentes que empiezan, de manera que el equipo pueda ir construyéndose y avanzando tanto en un plano práctico como teórico. Por ejemplo, aquí cabría la formación sobre el liderazgo de un equipo docente, el liderazgo situacional, las competencias para el trabajo colaborativo, los roles de los docentes en un equipo, etc.

Por otro lado, la formación tiene que responder a las necesidades e intereses concretos y determinados de los grupos que están en una fase del proceso de construcción y reflexión más avanzada. Para estos grupos sería necesario plantear la posibilidad de asesoramientos puntuales y focalizados en sus necesidades y experiencia. La demanda de los participantes en la investigación se refiere a una formación práctica con dos vertientes. La primera debe poder dar respuesta a las situaciones que están viviendo los equipos docentes, situaciones que han sido leídas por algún miembro o por todo el equipo como conflictivas, y un formato posible sería, por ejemplo, alguna formación sobre resolución de conflictos o mediación a partir de la situación vivida. La segunda vertiente se dirige a poder tener un espacio formativo que ayude a la reflexión individual y colectiva del equipo docente para ir avanzando.

En todos los casos es imprescindible que la formación no provenga únicamente de expertos externos a la institución, sino que también se base en el intercambio de experiencias interdisciplinares y transdisciplinares, de manera que se aprenda de los propios compañeros de la universidad. Este último espacio de formación se erige como un lugar óptimo para consolidar la cultura cooperativa y colaborativa que se impulsa desde los equipos docentes.

6.6. La innovación y la investigación

La culminación del equipo docente estriba en la innovación y en la investigación en docencia, es decir, en palabras de Martínez y Viader (2008: 231): «Es también un buen espacio en el que integrar proyectos de innovación docente o promover la investigación en docencia y educación superior».

Las propias experiencias de una parte de los informantes de la investigación muestran que el camino de los equipos docentes llega a la innovación cuando, como se ha comentado anteriormente, estos dedican espacios a la evaluación de lo que ha sucedido en la asignatura para poder modificar los aspectos que no han funcionado. Esto es innovar.

Innovar es tomar decisiones vinculadas desde su inicio a procesos de evaluación. Todo cambio debería ir acompañado de sistemas de documentación, supervisión y evaluación (que permitieran incorporar los reajustes precisos sobre el propio cambio). Todo cambio debería ser evaluado al final para analizar su efectividad y su pertinencia. Y para decidir igualmente las condiciones en que procedería mantenerlo si así se decidiera. (Zabalza, 2003-2004: 120)

Una de las condiciones de la innovación es la viabilidad, aspecto que remarcan los informantes, puesto que va ligada a los recursos, a las posibilidades institucionales para realizar la transformación. Y uno de estos recursos ya ha sido comentado: el apoyo por parte de técnicos pedagógicos. Estos técnicos podrían ayudar, por ejemplo, en la formalización del proyecto escrito, el cual permite al equipo docente compartir su innovación haciéndolo público mediante comunicaciones, artículos, etc.

A modo de conclusión

Impulsar los equipos docentes no es una tarea fácil, pues en esta coexisten todos los aspectos de la individualidad del docente que se une a una colectividad y los de la propia institución. Convergen dos sistemas que, aun teniendo la misma finalidad, pueden llegar a funcionar de forma antagónica. Por lo tanto, se debe trabajar para hallar los engranajes que permitan avanzar conjuntamente a partir de la retroalimentación. Una vez discernidas las tensiones de estos engranajes, surge la fluidez para que las piezas no chirríen. El próximo y último capítulo versa sobre estos elementos.

7. A MODO DE EPÍLOGO. TENSIONES Y COREOGRAFÍAS

— Ferran Cortés, Anna Forés

Introducción

Hemos visto a lo largo de los capítulos anteriores el sentido y el significado que se otorga a los equipos docentes en la universidad. De todo ello se desprende una serie de elementos clave y determinadas tensiones que viven los equipos docentes desde las diferentes parcelas de análisis: según los tipos de equipos docentes, de su misión, de su liderazgo, de su función o desde su vínculo institucional; aspecto especialmente resaltado en el capítulo anterior. Estas tensiones se ejercen respecto al reconocimiento, la promoción, la regulación y la pertenencia. Cada tensión posee dos puntos opuestos que delimitan un continuo entre ellos. No son extremos contrarios absolutos, sino que se trata de elementos graduados en intensidad.

Las tensiones se pueden convertir en coreografías, por compartir la metáfora propuesta por los profesores de Hamburgo Oser y Baeriswyl (2001) y que también recoge Zabalza (2005). Esta coreografía se entiende desde el marco educativo como aquella que marca los ritmos, los espacios, los tiempos y una realización conjunta, coordinada. En este capítulo vamos a dar cuenta de las fortalezas y debilidades de estos puntos desde el concepto de *tensión*, al tiempo que nos plantearemos una serie de retos para seguir mejorando los equipos docentes a partir de las coreografías. Las coreografías planteadas quieren ser un resumen propositivo de cómo seguir trabajando los equipos docentes en la universidad. Estas propuestas se recogen de forma gráfica y constituirán el cuerpo de este último capítulo.

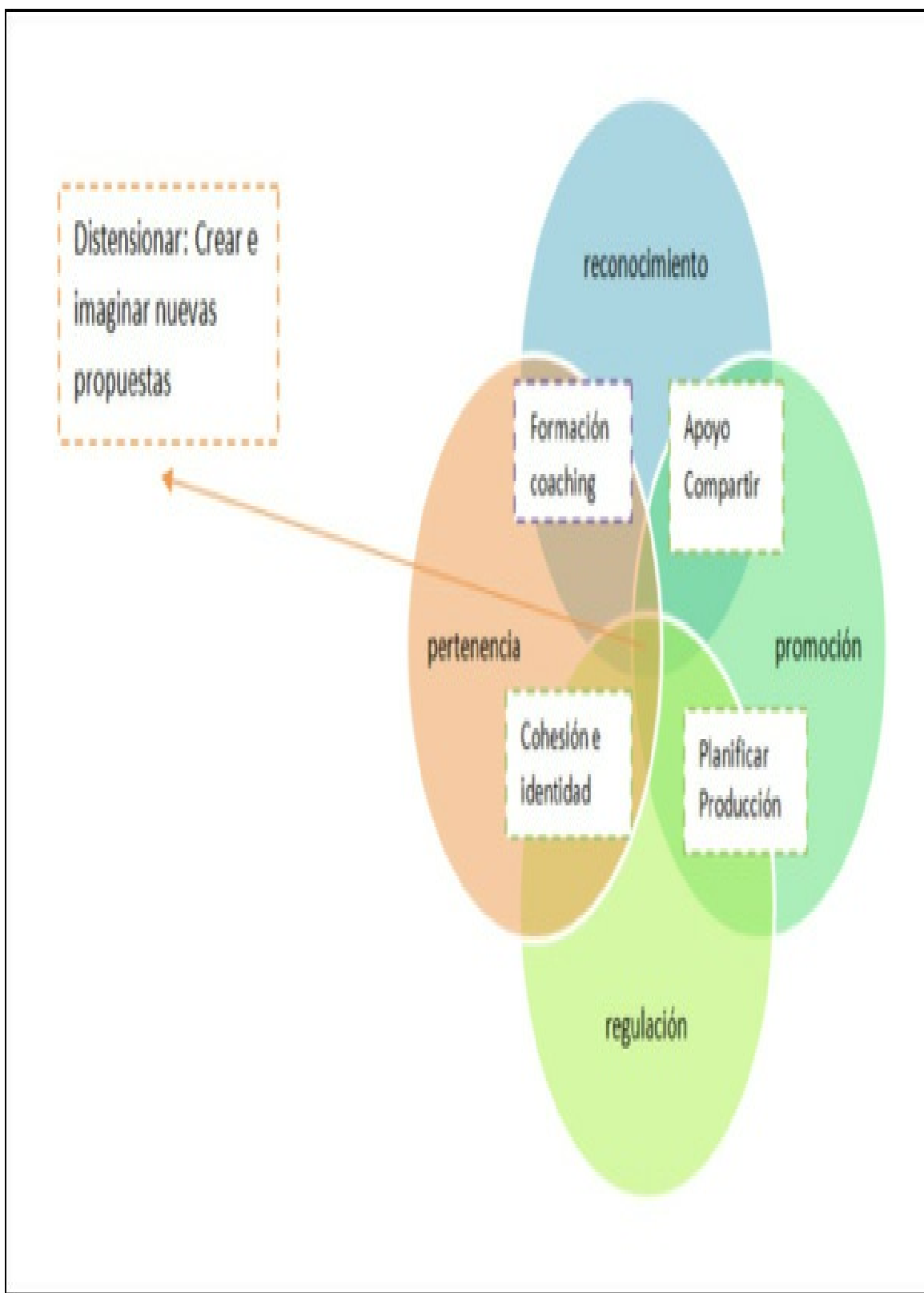


Figura 3. Tensiones y propuestas coreográficas

La figura 3 ilustra las tensiones: el reconocimiento, la promoción, la regulación y la pertenencia a los equipos docentes. En las intersecciones surgen las propuestas

coreográficas basadas en el apoyo y el compartir, en la planificación y la producción, en la cohesión y la identidad, y en la formación y el *coaching*. Incluso en el punto central se suman las fortalezas para crear espacios donde imaginar nuevas propuestas. Seguidamente, abordaremos cada una de estas tensiones y sus propuestas coreográficas.

7.1. Tensionando la pertenencia. Del perder la libertad a la posibilidad de compartir

7.1.1. Descripción de la tensión

Muchos son los profesores universitarios que tras años de profesión docente describen esta como un acto solitario entre lo que él piensa y hace, y sus alumnos. Hay profesores que se quedan en su aislamiento por miedo a perder su parcela de libertad en las decisiones pedagógicas de su materia, que reclaman no perder su sagrada libertad de cátedra o su margen de autonomía para crear su currículo particular. Son docentes que difícilmente innovan, porque se acaban cerrando en ellos mismos y sus circunstancias. Dado que nuestro bienestar depende del trato con los demás –de la amabilidad, de las relaciones sociales, de saborear juntos las alegrías de la vida o el trabajo, etc.–, estos aislamientos no favorecen la mejora universitaria.

Encontramos también profesores que necesitan compartir, reflexionar conjuntamente, y que buscan espacios formales o informales para hacerlo, ya sea en reuniones, en el bar o en su blog personal, abriéndose al mundo, como hemos visto a lo largo del libro. En este grupo suelen estar los profesores noveles, casi siempre profesores asociados, que acostumbran agradecer mucho la acogida de los equipos docentes y la posibilidad de compartir su ilusión y su saber profesional, así como sus dudas e incertidumbres con relación a su nueva función docente. Los integrantes de equipos docentes pueden estar aislados si ven en ello una alternativa a la soledad dentro de un grupo y la ejercen de una manera adecuada; pero cabe recordar que el trabajo en equipo docente abre nuevas puertas y enriquece al profesorado al dotarle de nuevos puntos de vista.

7.1.2. Coreografías

- *Fomentar la formación inicial y continua en el trabajo del equipo docente.* El trabajo en equipo requiere un aprendizaje competencial si realmente queremos ejemplificar ante los estudiantes lo que les estamos exigiendo a ellos. La formación inicial es básica para garantizar el sentido de los equipos docentes y ver las posibilidades de acción. La formación continua puede tener múltiples formas mediante seminarios de intercambio, propuestas de buenas prácticas o espacios compartidos más informales.
- *Generar material de apoyo para los equipos.* La conexión y el hecho de compartir es un proceso que busca asegurar que cada actor entienda de qué manera su trabajo o función contribuye a la calidad de la educación, así como el modo en que la obra de los demás ayuda a la misión. Se pueden compartir todo tipo de propuestas –casos objeto de estudio o reflexión; buenas prácticas grabadas en vídeo u otros soportes digitales; redacción de protocolos, pautas compartidas u orientaciones para guiar los trabajos de los estudiantes, etc.

- *Crear espacios virtuales para los equipos docentes con el fin de superar dificultades en los puntos de encuentro por falta de disponibilidad.* Una de las limitaciones más explicitadas a lo largo del libro es la falta de tiempo, o el problema en sí que comporta el tiempo que requiere coordinarse. En el capítulo 4 se ha apuntado una propuesta al respecto, como es crear espacios virtuales para tener mayor disponibilidad de encuentro.

7.2. La regulación tensionada. Del imperativo al deseo

7.2.1. Descripción de la tensión

Hemos visto las diferentes tipologías de equipos docentes y cómo estos son regulados muchas veces desde las instancias superiores de la universidad, si bien, en el plano operativo y funcional, muchas veces la responsabilidad recae en los propios departamentos. También existen equipos docentes que se fortalecen a raíz de simpatías personales, para compartir lecturas o proyectos o con el fin de reunirse para dialogar sobre un tema que les preocupa u ocupa. En este caso, su carácter es totalmente informal y voluntario; se trata de invitaciones al encuentro sin más. Comportan la creación de saberes colaterales, de educación expandida, y poseen un aura de espacio deseado que se debe conquistar en esta jungla universitaria, que impone un régimen de alta competitividad. En estos equipos, los miembros se unen por el deseo de compartir y de aprender conjuntamente.

La regulación de los equipos docentes debería velar por ofrecer una oferta formativa estructurada, graduada, centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, en que se detectara la mejor manera de trabajar las competencias y los contenidos de las asignaturas sin solapamientos ni omisiones relevantes. Los equipos docentes parecen ser los que garantizarían ese trabajo conjunto en favor del mejor aprendizaje posible para los estudiantes. Cabe tener en mente que el reto va más allá de la creación de equipos en torno a la docencia de una asignatura determinada, y que se deberían desarrollar estrategias de trabajo común entre equipos que comparten docencia en los mismos estudios, especialmente entre los que desarrollan su docencia en asignaturas de una misma materia y los que trabajan en paralelo con los mismos estudiantes al mismo tiempo. Parece que cuando ha habido grandes reestructuraciones, sea por la creación de las diplomaturas o por la implementación de los grados en el marco del EEES, sí se ha trabajado bajo la premisa forzada de crear equipos docentes.

Ahora bien, para que esto ocurra, desde el ámbito institucional se ha de garantizar que el equipo docente sea estable. Estamos en tiempos de máxima inestabilidad profesional y de gran precariedad laboral, lo cual complica enormemente la consolidación de equipos docentes. La alta rotación de equipos y la dedicación parcial de sus miembros dificulta las reuniones y encuentros necesarios para favorecer el trabajo conjunto. Asimismo, convendría revisar los criterios que se utilizan para definir los equipos docentes y valorar la posibilidad de promover a aquellos que también compartan tareas de investigación. Probablemente, en este tipo de grupo sería más factible y operativo el desafío de construir un discurso compartido, una cultura de equipos docentes que emerja de los mismos docentes.

7.2.2. Coreografías

- *Asegurar institucionalmente la estabilidad y la calidad de los equipos docentes.* La universidad y sus órganos rectores han de velar por garantizar la estabilidad de los equipos docentes; de lo contrario, cada nuevo curso equivale a empezar con el contador a cero.
- *Empoderarse mutuamente.* Formar parte de un equipo docente comporta el empoderamiento individual y colectivo, con lo que se facilita la creación de oportunidades para las personas implicadas en el equipo docente, como ya se ha visto en el capítulo 3. Se trata de superar las lógicas competitivas en las que unos ganan porque otros pierden: estamos ante una lógica colaborativa en la que todos juntos ganamos.
- *Construir una cultura de equipo docente compartida y con fuentes relacionales firmes.* Como se ha explicado en el capítulo 4, desarrollar una cultura de equipo docente constituye la base para el desarrollo de un proyecto compartido. Además, esta puede mejorar y enriquecerse si se favorecen las funciones relacionales, con una comunicación empática y asertiva a partir de la integración y la participación de todos los miembros en el equipo.
- *Las reuniones como espacios de encuentro.* Como se ha destacado en el capítulo 5, es necesario preparar muy bien las reuniones y saberlas gestionar en cuanto al tiempo y a la temática, procurando que gocen de buena acogida, que los objetivos se hayan definido muy claramente, que se conduzca correctamente el desarrollo de los diferentes temas y que se ofrezca un buen cierre, en el que queden bien explicitados los acuerdos y tareas que realizar.

7.3. Tensionando la promoción. Del permanecer estático a aportar nuevas culturas o mestizajes de perspectivas

7.3.1. Descripción de la tensión

La promoción de los equipos docentes supone favorecer espacios privilegiados para contrastar miradas, creencias o teorías. Congregan personas que conocen y disfrutan el poder del pensamiento común, que saben que la inteligencia colectiva integra muchos más puntos de vista sobre una situación que un cerebro aislado, y que una de las características de la sabiduría es la capacidad de manejar varias perspectivas sobre un fenómeno (Cembranos y Medina, 2003). Con este juego más transdisciplinar se aprende más. En ocasiones, el enriquecimiento proviene simplemente de cuestionarnos temas o posicionamientos para poder ver o reflexionar desde otras perspectivas, y así avanzar en la construcción de una palabra común.

Para ello es imprescindible que se genere un espacio de confianza que fomente un intercambio franco. Solo así será posible compartir las certidumbres y las dudas, los aciertos y los errores; en definitiva, se podrá construir la propuesta docente de manera compartida a través del debate sobre las ideas que se desea transmitir, sobre el intercambio de materiales, sobre el diseño de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre las tareas de evaluación, etc.

Todo ello representa una magnífica oportunidad para aprender de lo que nos aportan los otros y, sobre todo, para construir de manera cooperativa. No olvidemos que el trabajo en equipo es una de las competencias básicas que queremos desarrollar en los estudiantes, y tenemos que ser expertos en lo que queremos enseñar.

7.3.2. Coreografías

- *Generar conocimiento pedagógico.* Rescatando la función que se ha descrito en el capítulo 2, los equipos docentes deberían garantizar el avance y la evolución científica curricular a base de practicar la innovación docente y de investigar alrededor de sus prácticas docentes.
- *Intercambiar buenas prácticas de equipos docentes.* Es altamente recomendable promover el conocimiento y la difusión de este entre el profesorado de un mismo grado, o de diferentes grados, compartiendo experiencias de éxito o buenas prácticas de equipos docentes.
- *Fomentar la perspectiva de mejora como equipo docente.* Tal como se ha visto en el capítulo 3, la clave del éxito y de un buen equipo es mirar hacia delante con perspectiva de mejora, de establecer objetivos comunes desde una óptica colaborativa, donde las relaciones de apoyo se den de forma natural y se conciba el grupo como un valor y un fuerte potencial.
- *Propiciar espacios para la reflexión sobre el sentido y los objetivos del equipo docente.* La coordinación docente es vista como un instrumento

integrador y facilitador que permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ha quedado claro en el capítulo 4, y debería propiciar espacios para la reflexión conjunta y la mejora continua de los equipos docentes.

- *Incorporar mecanismos de memoria.* Estos mecanismos son indispensables de cara a dejar constancia de lo que se ha hablado o acordado en cada uno de los espacios de interacción que se han llevado a cabo, como hemos dicho en el capítulo 5. Pueden ser registros a modo de actas o de espacios virtuales donde comprobar los diferentes acuerdos, y podrían constituir un legado para los equipos venideros.

7.4. Tensionando el reconocimiento. La coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Reconocerse y reconocernos

7.4.1. Descripción de la tensión

Está claro que la prioridad de los últimos años de la universidad no son los equipos docentes, ni la propia docencia en sí, que ha quedado relegada en su reconocimiento por detrás de la investigación, como ejemplifican los requisitos de acreditación del cuerpo docente. En este escenario, mucho hay que trabajar para volver a dotar de sentido a la función docente.

Muy habitualmente se conoce el trabajo del otro –compañero de departamento– desde foros externos, como congresos, y no desde el propio departamento o a través de los compañeros de despacho. Los equipos docentes son, sin embargo, una fuente de conocimiento, de intercambio de construcción conjunta, si fuera el caso.

Como se ha apuntado en el capítulo 2, los equipos docentes emergen muchas veces gracias a ese reconocimiento del otro, ese saberse entre otros que nos van ayudar a mejorar nuestra tarea docente, y ese confiar en el otro como premisa para enriquecernos mutuamente.

Al mismo tiempo, la universidad ha de reconocer explícitamente la labor de los equipos docentes. Y lo puede hacer de muchas maneras, reconociéndolo en el encargo docente, posibilitando espacios de encuentro, administrando tiempos para ello, etc.

También hemos constatado el papel clave que desempeñan los coordinadores de los equipos docentes, de manera que es esencial perfilar muy bien quién debe y puede ser coordinador docente, cuál es el encargo que tendrá como tal, cómo se reconocerá su labor y cuánto tiempo puede o debe ser coordinador docente.

7.4.2. Coreografías

- *Favorecer la rotación del coordinador del equipo docente.* Conviene que el liderazgo en el equipo docente se vaya alternando para abrir la puerta al protagonismo de nuevas miradas, compartir responsabilidades y no perpetuar o anquilosar maneras de liderar. Esta idea sigue la línea de desarrollar la responsabilidad de modo compartido hacia el cambio en las prácticas culturales dentro de la educación superior (Hofmeyer, Sheingold, Kloppe y Warland, 2015).
- *Elegir democráticamente al coordinador del equipo docente.* Como acabamos de ver en el capítulo anterior, la figura del coordinador es crucial y, por lo tanto, en su elección se han de tener en cuenta sus capacidades de liderazgo, sus habilidades relacionales y su formación y competencias en dichos campos.
- *Sentirse representado.* Los equipos docentes también tienen la oportunidad de poder elevar sus propuestas a órganos de gobierno superiores, especialmente a la coordinación académica de los grados y a los departamentos; es más, si la

entidad universitaria es de grandes dimensiones, los equipos docentes pueden representar la voz de las decisiones pedagógicas de sus miembros.

- *Asignar apoyo técnico que permita incrementar su capacidad de innovación y avance en aquellos aspectos que se proponga y planifique.* De entre todas las propuestas expuestas en el capítulo 6, en esta coreografía destacaríamos este valor del apoyo técnico, de cara al reconocimiento de los equipos docentes.
- *Respetar los roles de los miembros del grupo.* Todos los roles merecen ser respetados, tanto el del coordinador como el de los demás representantes. A ello contribuye que se expliciten claramente las funciones de cada uno, los liderazgos y las maneras de trabajar conjuntamente. Los equipos docentes requieren liderazgos democráticos que favorezcan la dinamización del grupo con rigor y emoción para que se organicen de manera colaborativa.
- *Tender a la colaboración como equipo docente.* Retomamos las palabras de Lodeiro (2013: 62) cuando afirma: «Se percibe un ambiente en el que la responsabilidad y el liderazgo son compartidos por los miembros del equipo y en el que proceso y producto comparten un protagonismo en el que la reflexión sobre la propia práctica y el aprendizaje de las habilidades interpersonales tienen un papel relevante en la vida y evolución del grupo».
- *Favorecer la consolidación de equipos docentes transdisciplinares o que unan el mundo profesional y el académico.* Los equipos docentes pueden presentar muchas y muy amplias composiciones. En todo caso, la universidad puede optar por atribuir espacios más complejos a los equipos docentes, con todo lo que implica de planificación y reconocimiento. Ello puede representar una apuesta por garantizar una educación de mayor calidad, donde todos los agentes sociales sean reconocidos, tanto desde el mundo profesional como desde el académico, y donde la transdisciplinariedad brinda el marco óptimo de trabajo.

7.5. Destensando las tensiones. Impulsar la creatividad a través de un proyecto de innovación docente. La participación de los estudiantes y el compromiso social

7.5.1. Descripción de la tensión

Los equipos docentes son una realidad colectiva aún muy incipiente en la universidad, que, como a cualquier grupo, se debe atender y se ha de promover con sensibilidad, competencia y creatividad. En este sentido, se ha de actuar desde la convicción de que el equipo docente es un núcleo organizativo básico para la mejora de la docencia y de que los retos para la mejora de la universidad se tienen que asumir colectivamente a fin de superar las resistencias al cambio, tanto internas como externas a los propios equipos docentes.

El impulso de los equipos docentes se debe fundamentar en la visión e ilusión por el desarrollo de una pedagogía activa y creativa centrada en el aprendizaje de los estudiantes, basada en el desarrollo de proyectos que vinculen el conocimiento teórico y el práctico, conectada con la sociedad y comprometida en su mejora.

Un equipo como la Orpheus Chamber Orchestra ejemplifica el poder y la eficacia de que es capaz un equipo autogestionado. El que fuera director ejecutivo de esta orquesta con sede en Nueva York relata en su libro cómo esta institución inusual llegó a ser una orquesta líder en el mundo a pesar de carecer de director (Seifter, 2001). La orquesta utilizó un sistema democrático conocido como *Orpheus process*, que se parece más bien a una sesión de *jazz*, donde el respeto mutuo y un deseo compartido de crear algo bello y original entre todos los integrantes del grupo hacen que todo funcione.

7.5.2. Coreografías

- *Favorecer el aprendizaje centrado en el aprendizaje del estudiante.* Para redescubrir el sentido de la universidad necesitamos la implicación de los estudiantes, ya que ellos son sus principales protagonistas y su principal razón de ser. Esta participación debe ser canalizada en el aula, despertando la curiosidad del alumno por la realidad que le rodea y propiciando que aprecie la disciplina de referencia a partir del diseño de un proyecto docente enfocado a acompañarle en su proceso de aprendizaje.
- *Abrir la universidad a la sociedad.* Promover la relación de la universidad con la sociedad es un desafío al que no podemos renunciar, y en el cual deben intervenir los diferentes niveles institucionales de la universidad; al mismo tiempo, es también una tarea importante que han de desarrollar los equipos docentes. Se puede lograr con algo tan sencillo como abrir el aula a profesionales y ciudadanos para que aporten su experiencia y saberes prácticos, u organizando encuentros y jornadas abiertas al ámbito profesional y a la sociedad civil.

- *Diseñar entornos de aprendizaje que combinen el aprendizaje teórico y el aprendizaje práctico, a la vez que fomentan el pensamiento crítico.* Se ha de repensar el aula como un espacio de experimentación que motive a los estudiantes hacia la búsqueda y la producción de conocimiento para resolver situaciones reales. En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos se ha revelado muy eficaz en lo que tiene que ver con el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, y abre una magnífica oportunidad para trabajar la transversalidad de los conocimientos en torno al proceso de aprendizaje del estudiante a partir del desarrollo de un proyecto.
- *Generar una oportunidad para desarrollar experiencias de aprendizaje servicio (ApS) que favorezcan la implicación de los estudiantes.* Desarrollar proyectos de ApS permite potenciar la responsabilidad social de la universidad, el compromiso cívico y el aprendizaje de contenidos, competencias y valores (Puig, 2012).
- *Promover la utilización de metodologías que estimulan la creatividad individual y colectiva.* Estimular el empleo de estrategias educativas, como el juego, o lenguajes artísticos, como los del teatro o las artes plásticas, permite desarrollar aprendizajes que también tienen en cuenta el cuerpo y las emociones como dimensiones fundamentales de la persona.

A modo de conclusión

En las circunstancias actuales por las que pasa la universidad, los equipos docentes nos invitan a pensar que estamos ante un «cisne negro», por utilizar la expresión de Taleb (2008) a la hora de referirse al impacto de lo que es altamente improbable. Él mismo nos regala una buena dosis de sentido común: nunca llegaremos a conocer lo desconocido, puesto que, por definición, es desconocido. No obstante, siempre podemos imaginar cómo podría afectarnos. Es decir, las probabilidades de los cisnes negros no son computables, pero sí podemos hacernos una idea muy clara de sus consecuencias. Para conseguirlo es necesario recurrir a la creatividad y poseer la habilidad para gestionar la incertidumbre. Se trata de tomar decisiones respecto a las consecuencias de un hecho – que podemos conocer o imaginar –, más que a su probabilidad. La era de la colaboración es un cisne negro con gran impacto para las personas y las organizaciones.

Sin duda, queda mucha música por tocar, muchas partituras por escribir y mucho que andar en el estimulante camino de acompañar a los estudiantes universitarios en su proceso de aprendizaje, el cual les ha de convertir en profesionales y ciudadanos corresponsables capaces de afrontar los retos e incertidumbres de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, R. S.; Speck, B. W. (1998). «What a difference a team makes: why team teaching makes a difference». *Teaching and teacher education*, 14 (7): 671-686.
- Bacharach, N.; Washut, T.; Dahlberg, K. (2008). «What makes co-teaching work? Identifying essential elements». *College Teaching Methods and Styles Journal*, 4 (3): 43-48.
- (2010). «Changing the Face of Student Teaching Through Coteaching». *Action in Teacher Education*, 32 (1): 3-14. Disponible en: <10.1080/01626620.2010.10463538>.
- Badia, A. (2014). «Emociones y sentimientos del profesorado en la enseñanza y la formación docente». En: Monereo C. (coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Blanch, S.; Corcelles, M. (2014). «Reciprocidades. Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes». En: Monereo C. (coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Bolarín-Martínez, M. J.; Moreno, M. A. (2015). «La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2): 320-332.
- Bonals, J. (2013). *La práctica del trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Briggs, S. (2005). «Changing Roles and Competencies of Academics». *Active learning in higher education*, 6 (3): 256-268.
- Burke, R.; Onwuegbuzie, A. J. (2004). «Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come». *Educational Researcher*, 33: 14-26.
- Cárdenas, J. (2015). «La armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior: el estado de la cuestión». *Journal of Supranational Policies of Education*, 3: 264-282.
- Cembranos, F.; Medina, J. A. (2004). *Grupos inteligentes: Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Madrid: Editorial Popular.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. California: Sage Publications.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning*. Phoenix, Arizona: American Council on Education and The Onyx Press.
- Di Napoli, R. (2010). «Identidades académicas y gestión: ¿Una misión imposible?». En: Rué, J.; Lodeiro, L. (eds.). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Escofet, A.; Cortés, F.; Freixa, M.; Gómez, M. (2012). «El treball en equips docents: possibilitats, límits i reptes». En: Tortosa, M. T.; Álvarez, J. D.; Pellín, N. (eds.) *La participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Escudero, J. M.; Trillo, F. (2015). «Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docentia en el contexto español». *Educare en Revista*, 57: 8197.
- Fuentes, P.; Ayala, A.; Galán, J. I.; Martínez, P. (2005). *Técnicas de trabajo en grupo*. Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Gómez, M.; Escofet, A.; Freixa, M. (2014). «Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad?». *Revista Española de Pedagogía*, 72 (259): 509-523.
- Gurman, E. B. (1989). «The effect of prior test exposure on performance in two instructional settings». *Journal of Psychology*, 123 (3): 275-278.
- Hanusch, F.; Levi, O.; Zala, V. (2009). «Theoretical and practical issues in team teaching a large undergraduate class». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21 (1): 66-74.
- Hatcher, T.; Hinton, B. (1996). «Graduate student's perceptions of university team- teaching». *College Student Journal*, 30 (3): 367-377.
- Hernández, R.; Fernández-Collado, C.; Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Hofmeyer, A.; Sheingold, B. H.; Klopfer, H. C.; Warland, J. (2015). «Leadership in Learning and Teaching in Higher Education: Perspectives of Academics in Nonformal Leadership Roles». *Contemporary Issues In Education Research-Third Quarter*, VIII (3): 181-192.
- Jacob, H. S.; Honey, R.; Jordan, C. (2002). «Getting the most out of sequential teaching». Artículo presentado en el 11.º Foro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Western Australia, Perth.
- Jones, S.; Lefoe, G.; Harvey, M.; Ryland, K. (2012). «Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education». *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34 (1): 67-70.
- Krippendorff, K. H. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Metodology*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Lester, J. N.; Evans, K. R. (2009). «Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3): 373-382. Disponible en: <<http://www.isetl.org/ijtlhe>>.
- Lodeiro, L. (2011). «El funcionamiento interno de los equipos docentes». *Innovación educativa*, 0 (21): 353-363. Disponible en: <www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/46/163>.
- (2013). *Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las «buenas prácticas docentes»* [tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10347/9254>>.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Martínez Martín, M.; Viader Junyent, M. (2008). «Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes». *Revista de Educación*, n.º extraordinario: 213-234.
- Mayor, C.; Sánchez, M. (1999). «Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario». *XXI: Revista de Educación*. Disponible en: <<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/555>>.
- Molina, E. (2005). «Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. Hacia la mejora educativa». *Revista de Educación*, 337: 235-250.
- Oser, F. K.; Baeriswyl, F. J. (2001). «Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning». En: Richardson, V. (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA.
- Parcerisa, A. (2010). «Polítiques docents en el context de l'EEES: oportunitats, dificultats i dilemes». *Temps d'Educació*, 38: 11-24.
- Puig, J. M. (coord.) (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Barcelona: Graó.
- Recoder, M. J.; Cid, P.; Perpinyà, R. (2008). «Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo». En el 5.º Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación «El cambio en la cultura docente universitaria». Lleida.
- Robbins, S. P.; Judge, T. A. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.
- Robertson, S. (2006). «The politics of constructing (a competitive) Europe (an) through internationalising higher education: strategy, structures, subjects». *Perspectives in Education*, 24 (4): 29-44.
- Rué, J.; Lodeiro L. (eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Seifter, H. (2001). *Leadership Ensemble: Lessons in Collaborative Management from the World's Only Conductorless Orchestra*. Nueva York: Henry Holt and Company.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: cómo construir una organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Taleb, N. (2008). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.
- Torrego, L.; Ruiz, C. (2011). *La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado*. REIFOP, 14 (4), <<http://www.aufop.com>>.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). «Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante». *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13: 1-11.
- Vidal, C. (2012). «El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas». *Revista Catalana de Dret Públic*, 44: 253-283.
- Villa, A. (2006). «El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado». *Foro de Educación*, 4 (7-8): 103-117.
- Wenger, M. S.; Hornyak, M. J. (1999). «Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration». *Journal of Management Education*, 23 (3): 311- 327.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). «Innovación en la enseñanza universitaria». *Contextos educativos*. 6-7: 113-120.
- (2005). «Didáctica universitaria», Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 9 de

febrero de 2005. Cali. Disponible en:
<http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/universitaria.pdf>.

ÍNDICE

Prólogo

— MIQUEL MARTÍNEZ (UB)

1. Los equipos docentes en la universidad

— ANNA ESCOFET, MONTSE FREIXA

Introducción

1.1. Sobre los equipos docentes en la universidad

1.2. Investigando a los equipos docentes

A modo de conclusión

2. Elementos y funciones que definen a los equipos docentes

— ANA M. NOVELLA, NÚRIA PÉREZ ESCODA

Introducción

2.1. El equipo docente

2.2. Los elementos que caracterizan un equipo docente

2.3. Las funciones de los equipos docentes

A modo de conclusión

3. De los grupos de trabajo a los equipos docentes. Proceso de constitución

— NURIA FUENTES-PELÁEZ, MIQUEL GÓMEZ, ESTHER LUNA

Introducción

3.1. Los equipos docentes como proceso: dimensiones clave en su desarrollo

3.1.1. Apoyo, acompañamiento y colaboración entre profesores

3.1.2. Cohesión grupal y relación con los otros equipos

3.1.3. Producción consensuada

3.1.4. Desarrollo profesional docente

3.2. Los equipos docentes: características e influencia en su desarrollo

3.2.1. Elementos contextuales que influyen en el proceso de constitución del equipo docente

3.2.2. Condicionantes según las características del profesorado que conforman los equipos docentes

A modo de conclusión

4. Trabajando en equipos docentes

— ANA M. NOVELLA, MONTSE PAYA, ANTONIO RUIZ

Introducción

4.1. La planificación del trabajo del equipo docente

4.2. Establecer un clima de trabajo: la confianza y el reconocimiento, claves para la convivencia

4.3. La comunicación entre los integrantes del equipo

4.4. Las reuniones: espacio para el encuentro y el trabajo cooperativo

4.5. Los momentos del trabajo de un grupo docente. El cómo se trabaja

4.5.1. Momento para analizar qué ha pasado y reconstruir la historia o trayectoria del equipo docente

4.5.2. Momento para concretar el reto de presente y futuro inmediato

4.5.3. Momento de la operativización de lo acordado

4.5.4. Momento de recapitulación, de reflexión sumativa

A modo de conclusión

5. Desarrollando la función de coordinación en los equipos docentes

— ASUN LLENA, ALBA AMBRÒS

Introducción

5.1. La función de coordinación en los equipos docentes: entre la necesidad y el encargo

5.2. La figura del coordinador: funciones y roles

- 5.2.1. Descripción de las funciones de un coordinador de un equipo docente
- 5.2.2. ¿Qué cualidades debe tener un coordinador?

A modo de conclusión

6. Ejes de desarrollo para una cultura de equipos docentes

— ANNA ESCOFET, MONTSE FREIXA, ANA M. NOVELLA

Introducción

6.1. El liderazgo

6.2. La consolidación de un equipo docente desde el reconocimiento y la definición de objetivos compartidos

6.3. El establecimiento y el mantenimiento de la identidad de cada equipo docente

6.4. El reconocimiento institucional de la calidad de los equipos docentes y de los equipos docentes de calidad

6.5. La formación

6.6. La innovación y la investigación

A modo de conclusión

7. A modo de epílogo. Tensiones y coreografías

— FERRAN CORTÉS, ANNA FORÉS

Introducción

7.1. Tensionando la pertenencia. Del perder la libertad a la posibilidad de compartir

7.1.1. Descripción de la tensión

7.1.2. Coreografías

7.2. La regulación tensionada. Del imperativo al deseo

7.2.1. Descripción de la tensión

7.2.2. Coreografías

7.3. Tensionando la promoción. Del permanecer estático a aportar nuevas culturas o mestizajes de perspectivas

7.3.1. Descripción de la tensión

7.3.2. Coreografías

7.4. Tensionando el reconocimiento. La coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Reconocerse y reconocernos

7.4.1. Descripción de la tensión

7.4.2. Coreografías

7.5. Destensando las tensiones. Impulsar la creatividad a través de un proyecto de innovación docente. La participación de los estudiantes y el compromiso social

7.5.1. Descripción de la tensión

7.5.2. Coreografías

A modo de conclusión

Bibliografía

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

M. Teresa Colén Riau (coord. y ed.)

Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros



Una visión caleidoscópica



Octaedro  ICE-UB

Retos y certezas en la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros

Colén Riau, María Teresa

9788499219059

268 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Este libro se ha escrito gracias al esfuerzo compartido de muchas personas, en especial el equipo de la investigación I+D+i (EDU2012-39866-CO2-02) Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado, del Grupo FODIP de la Universidad de Barcelona. Se da una visión general de las principales perspectivas que adopta la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de maestros en contextos tan diversos como Latinoamérica, Europa y España. Analizar y profundizar las problemáticas que emergen de la realidad en la que se produce nos conduce a la identificación de los retos, a los que necesariamente debemos dar respuesta para asegurar la calidad de la formación de nuestros futuros docentes. Nos dirigimos a los maestros, a los formadores de maestros, a todos aquellos que organizan y desarrollan la formación del profesorado y esperamos que encuentren en él motivos de reflexión y de mejora de su práctica, así como nuevas luces e imágenes sobre esa cuestión, tan trabajada y tan poco aplicada.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Maria Jesús Comellas (coord.)
Marcelle Missio - Laura Sánchez - Bea García
Natalia Bodner - Isabel Casals - Mirta Lojo

Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario



Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario

Comellas i Carbó, Maria Jesús

9788499215143

120 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El debate constante sobre las dificultades que se presentan en las relaciones entre las familias y la escuela está haciendo crecer la desconfianza entre ambos colectivos, así como aumentar los puntos de desencuentro, a pesar de que cada colectivo expresa el deseo y la necesidad de mejorar dichas relaciones. Este ha sido el punto de partida para abordar el presente libro. Sus autoras, un equipo multidisciplinar, con experiencias profesionales diversas en el marco familiar, escolar y municipal, siempre se han preocupado por fortalecer las relaciones, analizando los puntos de desencuentro y haciendo visibles las oportunidades y experiencias exitosas de algunos grupos. El presente trabajo, basado en la confianza de que esta situación se puede revertir, se propone la modificación de algunos enfoques actuales y se plantea la posibilidad de abrir nuevos horizontes. Sus principales objetivos son: -Favorecer la comprensión de los factores identitarios de cada colectivo: familiar, escolar y del entorno. -Superar las formas prescriptivas que, siendo un marco legal positivo, no logran vincular a la totalidad de las familias. -Modificar las interpretaciones y atribuciones que se hacen en relación con la participación. -Favorecer la implicación de la infancia y especialmente la adolescencia en esta comunicación. El libro está dirigido a familias, profesorado y profesionales que intervengan en el ámbito familiar y escolar. Asimismo, está dedicado de forma especial al alumnado que se está formando en el campo de la intervención educativa y en los contextos de formación continuada, y en general a las personas interesadas en las relaciones entre los diferentes sectores de la educación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Realidad aumentada y educación

Barroso Osuna, Julio

9788499218519

144 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Esta obra, realizada por profesores de la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, nace con la intención de ofrecer a los profesionales de la educación una visión holística, actual y práctica de la realidad aumentada (RA) (Augmented Reality) como una nueva tendencia tecnosocial emergente, eficaz en contextos formativos. A través de diferentes capítulos se contempla un marco teorico-práctico explícito que puede utilizar el docente en su desarrollo profesional y aplicarlo en su praxis educativa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ámbitos híbridos educativos. En este sentido, desde un lenguaje directo y comprensivo, sin menoscabo de su calidad científica, se vislumbra la aproximación conceptual a la realidad aumentada, experiencias educativas y ejemplos de entornos didácticos aumentados en ámbitos no universitarios y en la educación universitaria. En el ocaso de la obra se cristaliza el proyecto innovador RAFODIUM, único en el ámbito nacional, que surge con el objeto de analizar las posibilidades que la RA tiene para la formación. Estamos ante una obra de gran rigor científico e interés didáctico, que sirve como manual de referencia para la formación e innovación educativa; dirigido a cualquier profesional de la educación preocupado por promover, reflexionar e indagar en los aspectos teorico-prácticos de la realidad aumentada para la génesis de procesos de innovación curricular en sus aulas aumentadas.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado

Contreras Domingo, José

9788499218717

260 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Como toda experiencia educativa, la formación inicial del profesorado vive «de una tensión»: aquello que la mueve, que la impulsa, aquello a lo que tiende, lo que va buscando poner en movimiento, lo que le da dirección, orientación. Pero también como toda experiencia educativa, la formación vive «en una tensión», o mejor, entre muchas tensiones: conflictos, contradicciones, tropiezos, desencuentros entre nuestras pretensiones y nuestros estudiantes, cuando no la dificultad de hacer pervivir un cierto sentido de la formación en una organización y un clima universitarios poco proclives para ello. ¿Cómo dar expresión a esta doble tensión? ¿Cómo hacerlo en conexión con la experiencia, con sus complejas tramas de prácticas, vivencias, sensaciones, reflexiones? ¿Y cómo hacerlo como una oportunidad de retomar las tensiones para dar lugar a un pensar y a un hacer fértiles, fructíferos? En este libro se da cuenta, en primera persona, de este pensar la experiencia de la formación, como modo de expresar su movimiento, su búsqueda de sentido, sus tensiones, y como origen de un saber que nace de la experiencia. Porque este es fuente de un saber pedagógico para quienes se dedican a la formación. Como lo es también para quienes se dedicarán al oficio de la educación.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI

Pallarès Piquer, Marc

9788499218366

124 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

La finalidad de este libro no es tanto recordar la pedagogía del siglo XX como incidir en aquello que esta puede continuar aportando a la escuela del siglo XXI. El conocimiento histórico nos permite la conquista de la autoconciencia, por eso la disciplina de la historia de la educación proporciona claves para reconstruir procesos. Las situaciones y los contextos del pasado, en la medida que sirven para concertar significativamente diferentes experiencias sociales, nos presentan modelos e informaciones que cruzan las épocas y trascienden las esferas de contextualización inmediatas. Así, el hecho de que estas páginas interroguen a Decroly, Deligny, Freire, Holt, Montessori o Kergomard no implica que intentemos encontrar en ellos un fundamento para señalar la pertinencia renovada de la disciplina en estos tiempos globales, sino que comprendamos que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación, un punto de inflexión que, a la vez, es una semilla plantada en la construcción de una tradición historiográfica de más larga duración.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portada	2
Consejo editorial	4
Créditos	6
Prólogo	7
— Miquel Martínez (UB)	7
1. Los equipos docentes en la universidad	11
— Anna Escofet, Montse Freixa	11
Introducción	12
1.1. Sobre los equipos docentes en la universidad	13
1.2. Investigando a los equipos docentes	15
A modo de conclusión	18
2. Elementos y funciones que definen a los equipos docentes	20
— Ana M. Novella, Núria Pérez Escoda	20
Introducción	21
2.1. El equipo docente	22
2.2. Los elementos que caracterizan un equipo docente	25
2.3. Las funciones de los equipos docentes	27
A modo de conclusión	32
3. De los grupos de trabajo a los equipos docentes. Proceso de constitución	33
— Nuria Fuentes-Peláez, Miquel Gómez, Esther Luna	33
Introducción	34
3.1. Los equipos docentes como proceso: dimensiones clave en su desarrollo	35
3.1.1. Apoyo, acompañamiento y colaboración entre profesores	35
3.1.2. Cohesión grupal y relación con los otros equipos	36
3.1.3. Producción consensuada	37
3.1.4. Desarrollo profesional docente	38
3.2. Los equipos docentes: características e influencia en su desarrollo	42
3.2.1. Elementos contextuales que influyen en el proceso de constitución del equipo docente	42
3.2.2. Condicionantes según las características del profesorado que conforman los equipos docentes	43

A modo de conclusión	45
4. Trabajando en equipos docentes	46
— Ana M. Novella, Montse Paya, Antonio Ruiz	46
Introducción	47
4.1. La planificación del trabajo del equipo docente	48
4.2. Establecer un clima de trabajo: la confianza y el reconocimiento, claves para la convivencia	49
4.3. La comunicación entre los integrantes del equipo	50
4.4. Las reuniones: espacio para el encuentro y el trabajo cooperativo	51
4.5. Los momentos del trabajo de un grupo docente. El cómo se trabaja	53
4.5.1. Momento para analizar qué ha pasado y reconstruir la historia o trayectoria del equipo docente	53
4.5.2. Momento para concretar el reto de presente y futuro inmediato	54
4.5.3. Momento de la operativización de lo acordado	55
4.5.4. Momento de recapitulación, de reflexión sumativa	55
A modo de conclusión	57
5. Desarrollando la función de coordinación en los equipos docentes	58
— Asun Llena, Alba Ambròs	58
Introducción	59
5.1. La función de coordinación en los equipos docentes: entre la necesidad y el encargo	60
5.2. La figura del coordinador: funciones y roles	62
5.2.1. Descripción de las funciones de un coordinador de un equipo docente	62
5.2.2. ¿Qué cualidades debe tener un coordinador?	65
A modo de conclusión	67
6. Ejes de desarrollo para una cultura de equipos docentes	68
— Anna Escofet, Montse Freixa, Ana M. Novella	68
Introducción	69
6.1. El liderazgo	70
6.2. La consolidación de un equipo docente desde el reconocimiento y la definición de objetivos compartidos	72
6.3. El establecimiento y el mantenimiento de la identidad de cada equipo docente	74
6.4. El reconocimiento institucional de la calidad de los equipos docentes y de los equipos docentes de calidad	75

6.5. La formación	76
6.6. La innovación y la investigación	77
A modo de conclusión	78
7. A modo de epílogo. Tensiones y coreografías	79
— Ferran Cortés, Anna Forés	79
Introducción	80
7.1. Tensionando la pertenencia. Del perder la libertad a la posibilidad de compartir	83
7.1.1. Descripción de la tensión	83
7.1.2. Coreografías	83
7.2. La regulación tensionada. Del imperativo al deseo	85
7.2.1. Descripción de la tensión	85
7.2.2. Coreografías	85
7.3. Tensionando la promoción. Del permanecer estático a aportar nuevas culturas o mestizajes de perspectivas	87
7.3.1. Descripción de la tensión	87
7.3.2. Coreografías	87
7.4. Tensionando el reconocimiento. La coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Reconocerse y reconocernos	89
7.4.1. Descripción de la tensión	89
7.4.2. Coreografías	89
7.5. Destensando las tensiones. Impulsar la creatividad a través de un proyecto de innovación docente. La participación de los estudiantes y el compromiso social	91
7.5.1. Descripción de la tensión	91
7.5.2. Coreografías	91
A modo de conclusión	93
Bibliografía	94
Índice	97