

EL FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LOS EQUIPOS DOCENTES

Laura Lodeiro

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMEN

Como parte del premio de presentaciones alternativas en el II Congreso Gallego de Investigación en Ciencias de la Educación este artículo se complementa con otro de la *Revista Galega de Educación* —*Que é un equipo docente?*—. En aquel definimos brevemente el objeto de estudio de una Tesis Doctoral en curso. En este otro —que podría considerarse una continuación del anterior— se hace hincapié en tres elementos básicos del funcionamiento interno de los equipos docentes: las identidades académicas entendidas desde una perspectiva grupal, el nivel de integración del trabajo realizado por los diferentes miembros de un equipo y la figura del coordinador en los equipos docentes.

Palabras clave: Enseñanza superior, profesión docente, equipos docentes, aprendizaje en grupo, identidades académicas.

ABSTRACT

The publication of this article is a part of a prize granted to the authoress in the *II Congreso Gallego de Investigación en Ciencias de la Educación*. Another part of the prize consists of the publication of another article of the *Revista Galega de Educación*. Both articles refer to a doctoral thesis in process and complement each other. In the article of the *Revista Galega de Educación* it is answered to the question *what are teacher clusters?* In this other one is emphasized in three basic elements of the internal functioning of the teacher clusters: the academic identities understood from a group perspective, the level of integration of the work realized by the different members of an equipment and the figure of the coordinator in the teachers clusters.

Keywords: Higher education, educational profession, teacher clusters, learning in group, academic identities.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se encuadra en una Tesis Doctoral¹ en desarrollo, un proyecto que se inició en el año 2008 con un Trabajo de Investigación Tutelado al que en estos momentos se le está dando continuidad. A su vez, la Tesis mencionada encuentra su origen en un proyecto de investigación más amplio, el Proyecto Visibilidad², en el que investigadores de 6 universidades españolas³

Recibido: 07/IX/2010. Aceptado: II/2011

¹ *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”*

² El título completo del proyecto es: *Elicitación y representación del conocimiento de profesores universitarios protagonistas de “buenas prácticas docentes”: ingeniería del conocimiento para la mejora de la calidad de la docencia. Proyecto de I+D iniciado en el año 2004.*

³ A Coruña, Politécnica de Valencia, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo.

están trabajando desde el año 2004. El objetivo del Proyecto Visibilidad es el de identificar y hacer visibles el pensamiento y las prácticas de “buenos docentes” universitarios de manera tal que haga posible el debate didáctico y pueda servir, además, como referente para que otros docentes puedan analizar su propia práctica y, de ser preciso, reajustarla.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia. Se analiza cómo ha ido llegando a ese nivel de calidad y cómo lo desarrolla el profesorado seleccionado —comienzos, evolución, planificación, evaluación, ideas generales sobre docencia universitaria, etc.—. En base a estos criterios de calidad surgen, posteriormente, una serie de estudios transversales en relación a la muestra del proyecto general.

Para cada uno de estos estudios especializados se seleccionan los casos particularmente interesantes en relación a un criterio de calidad concreto y se profundiza en su representación y análisis, lo que, en algunos casos, supone una nueva recogida de información para complementar la ya existente. Entre los criterios identificados se encuentra el del trabajo con otros en diferentes modalidades y, en su estudio concreto, se centra la Tesis a la que hacemos referencia.

Como es de esperar, definir, perfilar y dar comienzo al proyecto ha exigido un esfuerzo previo en aras de clarificar el sentido de nuestro objeto de estudio, los equipos docentes en Educación Superior. Del mismo modo, describir e identificar las diferentes dimensiones de análisis de los casos incorporados al proyecto llevaría de la mano una profunda reflexión sobre cuestiones propias de la dinámica interna de los equipos docentes y sus interacciones con el contexto.

En dicha reflexión focalizaremos el artículo: Empezaremos centrándonos en la construcción y el significado de las identidades académicas desde una perspectiva grupal. Profundizaremos después en los diferentes niveles de integración —coordinación, cooperación y colaboración— que se pueden dar entre el trabajo que realizan los diferentes integrantes de un equipo y, por último, dedicaremos unas palabras a la figura del coordinador en el equipo docente.

LAS IDENTIDADES ACADÉMICAS DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL

En el *Seminario de Reflexión: La coordinación mediante equipos docentes en educación Superior: fortalezas, recursos y necesidades*, organizado por la Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U) en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela y celebrado en febrero de 2009, el Dr. Roberto Di Napoli, jefe de la *Goldsmiths Learning Enhancement Unit* (GLEU) en *Goldsmiths College* (Universidad de Londres), nos ofreció una interesante conferencia sobre las “identidades académicas” orientadas hacia la organización del equipo docente. A continuación esbozamos algunos de sus planteamientos durante la conferencia porque nos parece que recogen una perspectiva nada despreciable, totalmente acorde con nuestro modo de ver estas cuestiones.

Pensando en las “buenas prácticas” que podrían desarrollarse para la formación y gestión de equipos así como en las condiciones que son precisas para que un modelo de trabajo en equipos docentes funcione, exponía las siguientes que bien podrían tomarse como unos consejos para aquellos docentes que se decanten por el trabajo con otros:

- Conocer al equipo, en tanto que individuos y como grupo.
- Desarrollar la narrativa del y en el grupo: favorecer que los individuos discutan los significados, las prioridades y las dinámicas del propio grupo y también de otros grupos para ver si se producen sinergias provechosas.
- Adoptar una actitud de proceso del grupo, enfocándose en las personas y no simplemente en las tareas (“*task-process*” vs “*person-process*”).
- Favorecer *sensemaking*, es decir la dialéctica entre las expectativas y las posibilidades reales. En el proceso se pueden encontrar soluciones creativas para el grupo.
- Promover aquellas innovaciones que apuntan a los procesos en vez de a los productos, de forma que se adquiera un verdadero conocimiento.
- Gestionar bien las diferencias de opiniones y cosmovisiones entre los individuos y los grupos. Las diferencias pueden crear una tensión creativa.
- Favorecer la creatividad y el desarrollo en vez de los aspectos “comerciales” y de gestión de cualquier innovación
- Pensar utilizando *verbos* en lugar de los *nombres* (Ej. introducir novedades/innovación). Se trata de movilizar, de enfatizar la acción, pasar el “tenemos que hacer” para llegar al “hacemos”.
- Aceptar que hay una diferencia substancial entre el tiempo de gestión (*management time*) y el tiempo de aprendizaje (*learning time*). El segundo, al final, resulta siempre ser más constructivo que el primero que está marcado para una falta de exploración.
- Favorecer la sensibilidad del momento y la circunstancia y no siempre guiarse por el hacer pragmático (Sennett, 2009).
- Equilibrar la disciplinarietàad y la interdisciplinarietàad.

Los equipos están formados por personas y es sumamente importante reflexionar sobre la manera en que sus componentes perciben la identidad del equipo (en términos de su posicionamiento dentro de la institución, la disciplina, los posibles servicios y sus miembros). Las “identidades académicas”, tal y como expresa Di Napoli, son las formas en que los individuos, a través de sus propios valores y creencias, se perciben, entienden y adquieren sentido en relación a estructuras tales como la institución, la disciplina y el departamento.

Pensar en “identidades académicas” puede ayudar a generar equipos académicos pensados de abajo-arriba, de arriba-abajo y horizontalmente al mismo tiempo, desde un enfoque en el que la discusión y el diálogo se producen de forma interna dentro de cada grupo particular, pero también en interacción con el resto de componentes que configuran la red de equipos entrelazados de la institución o instituciones concretas en las que nos situemos. La reflexión se da en la dinámica del grupo a partir de los individuos y las relaciones que entre ellos se producen. Y, al mismo tiempo, en la estructura de equipos que se genera, se pueden hacer descargos públicos sobre la labor desempeñada desde cada uno de los grupos de trabajo, así como tener fuertes debates sobre la naturaleza, el alcance y su participación concreta en Educación Superior.

Pero, a pesar de que consideramos que son muchos los aspectos positivos del trabajo con otros para los docentes universitarios, entendemos que la colegialidad, cuando se impone de manera inflexible, deja de evolucionar como una forma de trabajar valorada. De este modo no se darán los

esfuerzos por seleccionar “buenas iniciativas” ni una implicación seria en el caso de que vengan dadas. El hecho de trabajar sólo tiene sus momentos valiosos y no podemos despreciarlos.

Por otra parte, en determinados momentos la enseñanza exige un trabajo individualizado; y sin buenas individualidades (o “artesanos independientes”, como prefiere llamarlos Huberman) dotadas de juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar. Igualmente es irreal pensar en una colegialidad permanente, cuando lo normal es que —de un modo más fluido y dinámico— se den alternativamente ocasiones de interacción y momentos de trabajo personal.

Como en su momento señaló Hargreaves (1993), sería conveniente distinguir entre individualismo e individualidad. Necesitamos buenas individualidades que puedan expresar ideas y modos propios con los que colaborar con los colegas. *Si tratamos de eliminar el individualismo (las pautas habituales de trabajar en soledad), no debemos erradicar al mismo tiempo la individualidad. La individualidad es la clave de la renovación personal que, a su vez, es el fundamento de la renovación colectiva* (Fullan y Hargreaves, 1997: 71). Por eso no es posible conseguir culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte.

TRABAJO COORDINADO, TRABAJO COOPERATIVO Y TRABAJO COLABORATIVO

Desde que hemos ideado este proyecto de investigación se han sucedido los encuentros curiosos en los que nuestros interlocutores, tras obtener respuesta a la pregunta de qué estábamos haciendo (estudiando equipos docentes a nivel universitario), nos preguntaban casi de forma automática si eso existe y pedían noticias sobre el tema en cuanto las tuviésemos. Claro, si esta escena no se hubiese producido más que en un par de ocasiones, no pasaría de ser una simple anécdota y no le encontraríamos sentido a incorporarla en este escrito. Pero lo cierto es que nos hemos visto inmersos en ella cual actores atrapados en el DVD de tomas falsas de esa enrevesada secuencia que se nos ha resistido hasta el infinito retrasando el rodaje y el estreno de la esperada película.

No obstante se trata de una escena que nos da una pista sobre la cultura de trabajo que los compañeros interesados perciben en los ambientes en los que se mueven. El hecho de que sea la incredulidad la que aflore ante trabajos de esta índole nos lleva a recordarnos de nuevo que, en muchas instituciones de Educación Superior de nuestro País, el individualismo y los intereses personales todavía prevalecen, en ocasiones, sobre una buena formación para los estudiantes.

A modo de ejemplo destacamos a continuación un par de comentarios de los que se han escuchado en el mismo Seminario de Reflexión sobre la coordinación mediante Equipos Docentes en Educación Superior al que hacíamos referencia anteriormente y que nos hacen recordar que no sería lícito hacer una generalización con ese cariz negativo:

El trabajo desarrollado hasta el momento nos permite asegurar que el trabajo coordinado de profesores de diferentes áreas de conocimiento es posible si se superan las reticencias iniciales, provocadas más por desconocimiento que por las posibles discrepancias. El descubrimiento de las posibilidades de colaboración y actuación conjunta está resultando muy interesante y está siendo valorado de forma positiva por la mayor parte del profesorado implicado, lo cual nos hace ser relativamente optimistas para el futuro cercano de diseño y concreción de nuevos títulos y planes de estudio en los que prime la visión de conjunto y de colaboración de todos los implicados (Burguera, J.L., 2009).

Los proyectos han supuesto el marco idóneo para que los profesores aprendiéramos realmente qué es trabajar en equipo docente. La puesta en marcha de estos proyectos nos hizo descubrir lo estimulante y gratificante que puede resultar compartir con los compañeros iniciativas, ideas e ilusiones y nos permitió comprobar algo que repetimos muchas veces a los alumnos: que, cuando un equipo funciona, es capaz de lograr metas que son inalcanzables para cada miembro individual. Los profesores entramos en una dinámica cooperativa que dio, como resultado, algo que es mucho más que la suma de ideas individuales. La construcción de una cierta complicidad, basada en la idea común de que todos estábamos aprendiendo, resultó ser un factor clave en todo este proceso, de modo que la actividad no fue solo motivadora para los estudiantes, sino también para el profesorado. (Pou, 2009).

En estos momentos, apoyándonos en este tipo de manifestaciones y los avances producidos hasta el momento en la investigación, no dudamos en responder a todos aquellos que mostraban curiosidad con un claro “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”.

Uno de los elementos que nos permiten diferenciar formas diversas de trabajar con otros y que nosotros utilizamos en nuestro análisis, es el nivel de integración —coordinación, cooperación o colaboración— que se produce entre el trabajo de los diferentes componentes del equipo.

Dillenbourg (1999: 2-3), considera que *cooperación y colaboración no difieren en los términos ni tampoco en cómo están distribuidas las tareas, pero sí en la forma en que éstas están divididas; en la cooperación, la tarea está distribuida jerárquicamente en actividades independientes. En la cooperación, la coordinación sólo es requerida para ensamblar los resultados parciales, mientras que la colaboración consiste en haber coordinado la actividad sincrónicamente, lo cual es resultado de una tentativa continuada de construir y mantener un concepto común de un problema.*

En consecuencia, las diferencias más destacadas entre el trabajo coordinado, el cooperativo y el colaborativo pueden expresarse a través de la existencia de diferentes grados de interdependencia entre los miembros del grupo, a partir de las metas de la propia tarea, la responsabilidad de sus componentes, el liderazgo de las tareas y el propio seguimiento.

Es así como, siguiendo a Engeström et al. (1997), nos encontramos ante un equipo que trabaja en grupo cuando la interdependencia entre sus miembros es baja, la responsabilidad en las tareas es distribuida pero no compartida, se presuponen las habilidades interpersonales y se presta poca atención al proceso porque está enfocado hacia el producto. En el momento en el que la interdependencia entre sus miembros pasa a ser positiva ya nos referimos al trabajo cooperativo.

Para poder hablar de trabajo colaborativo tenemos, además, que percibir 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 en (y sobre) la propia práctica y el aprendizaje de las habilidades interpersonales juegan un papel relevante en la vida y evolución del grupo. El equipo docente debe hacerse consciente de sus propios aprendizajes, detectar sus necesidades y orientar sus esfuerzos tanto hacia sus metas de tarea como a su propio proceso grupal.

En la figura 1 que aparece más adelante hemos tratado de representar estos niveles de integración del trabajo de cada uno de los miembros del equipo que se podrían alcanzar en situaciones de trabajo con otros. Para facilitar su interpretación hemos asignado a cada uno de los niveles que reconocemos una tonalidad diferente. Así, con el gris más degradado tratamos de representar el proceso de trabajo con otros caracterizado por el trabajo coordinado, en el tono más oscuro las interacciones que se producen en situaciones de trabajo colaborativo y reservamos la tonalidad media de las tres que nosotros empleamos para el trabajo cooperativo.

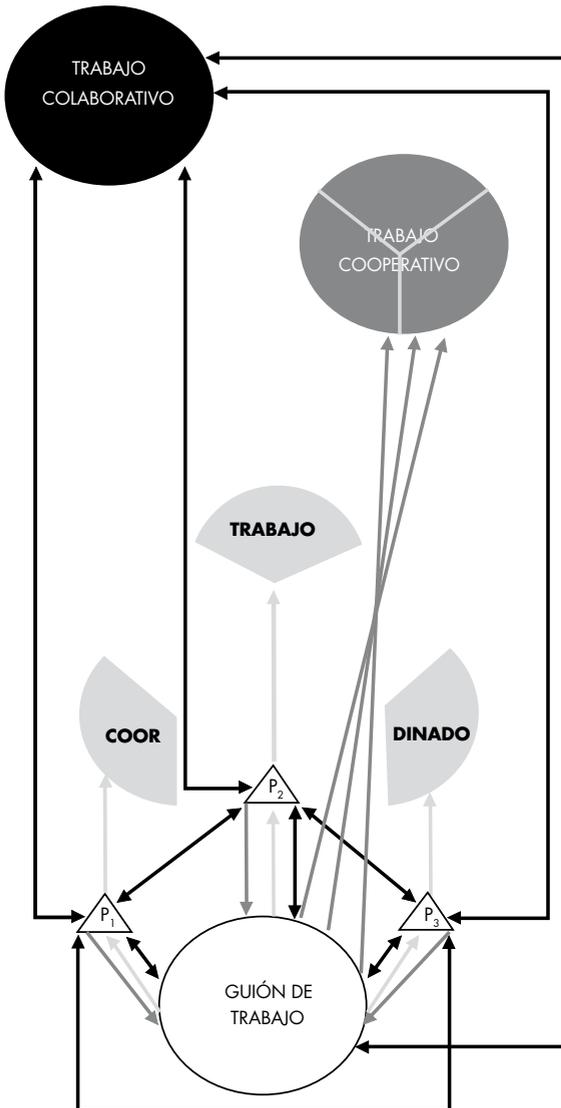


Figura 1: Representación de los diferentes niveles de integración del trabajo de los miembros de un equipo. Elaboración propia

En la representación se identifican unos elementos que están presentes en los tres niveles y los hemos pintado de blanco, nos estamos refiriendo a los profesores participantes o subgrupos dentro del equipo (son solamente tres en este caso: P_1 , P_2 y P_3) y al guión de trabajo. Ahora iremos siguiendo el recorrido de los tres niveles y así nos daremos cuenta de que la gran diferencia entre un nivel y los demás está siempre en el tipo de interacciones que se producen entre los diferentes miembros del equipo y entre ellos, su guión de trabajo y en el carácter de las responsabilidades que asumen.

Comenzaremos por el trabajo coordinado: Para iniciar el recorrido hemos de fijar la vista en el guión de trabajo (que al grupo le viene dado) y luego seguir las flechas gris claro. Los miembros del grupo identifican diferentes líneas de trabajo en el citado guión. El equipo llega a un acuerdo y se hace un reparto de tareas en función del cual cada uno de los implicados se ocupa y responsabiliza de una o varias líneas de trabajo concretas sin faltar a lo acordado. El trabajo de cada uno de ellos discurrirá a partir de este momento en paralelo y, seguramente, todos lograrán llevar su línea de trabajo hacia la consecución de los objetivos que se han propuesto para ella. Pero la propia presentación gráfica da buena cuenta de las limitaciones de este estilo de trabajo, mientras no somos capaces de “desplazar y reunir” las tres partes del círculo coloreadas del gris más claro no podemos ver que, con ellas, estamos representando el trabajo coordinado.

El punto de partida es otro cuando nos referimos al trabajo cooperativo: Para comenzar debemos situarnos en los componentes del equipo (P_1 , P_2 y P_3) y luego seguir las flechas de tono intermedio. Los protagonistas identifican (o se les plantea) un problema o foco de interés colectivo a partir del cual diseñan un guión de trabajo (que ya no les viene dado como en el caso anterior). Tras diseñar el guión de trabajo identifican y distribuyen las tareas a realizar entre ellos pero ahora el trabajo ya no es paralelo sino que las tareas de todos ellos se cruzan en determinados momentos —reuniones, por ejemplo— aprovechados para poner cuestiones en común y tomar decisiones conjuntas que marcarán el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo. Finalmente, lo más probable es que hayan logrado sacar adelante su proyecto y alcanzado, si no todas, la mayoría de las metas que se habían propuesto. Pero, a pesar de que las diferentes “partes del proyecto” ya parecen unidas, todavía no lo están del todo. Los miembros del equipo todavía no perciben que la totalidad del proyecto es su responsabilidad, aún entienden que su verdadera responsabilidad es “su parte”.

Cuando nos centramos en el trabajo colaborativo (el tono más oscuro) nos resulta más difícil guiar al lector porque no es fácil señalar un punto de partida ahora que nos estamos refiriendo a un sistema en continua interacción. Por supuesto, seguimos teniendo una problemática o foco de interés concreto, personas que componen el equipo, un guión del trabajo, un reparto de tareas, unas metas a alcanzar y unos resultados pero se produce un gran salto cualitativo: no estamos ante una secuencia lineal como podríamos identificar en los casos anteriores sino ante un complejo entramado. Los componentes del equipo mantienen una comunicación muy fluida entre ellos porque, aunque por cuestiones operativas es necesario hacer reparto de tareas, todos asumen una responsabilidad compartida y su proyecto es común. Si algo sale muy bien, bien, regular, mal o muy mal tan responsable es la persona que se ha encargado de la tarea concreta para hacerlo posible como los demás miembros del equipo que han consentido en que así fuese. Se han disipado las líneas que dividían

las principales líneas de trabajo en el proyecto contemplando, además de los objetivos concretos de cada una de ellas, los puntos de encuentro que entre ellas se podían localizar.

Destacamos, entonces, como rasgo distintivo de este tercer nivel que profesores, resultados y proyecto inicial se encuentran “atrapados” en un proceso de influencia continua. Se trata de un marco ideal para emprender tareas de investigación-acción o supervisión clínica porque la perspectiva es abierta y el foco central la mejora por medio del análisis y los esfuerzos compartidos.

No ha sido azarosa la decisión de representar estos tres niveles de integración del trabajo en una misma figura. Alguien podría entenderlos como procesos separados que no tienen nada que ver unos con otros, pero queremos dejar claro que esa no es nuestra visión. Defendemos que un equipo docente aprende, se desarrolla y madura como tal y, por lo tanto, también lo hace su trabajo y el proceso que sigue para llevarlo a cabo. Un defensor del trabajo con otros no debería obcecarse en el nivel de trabajo colaborativo puesto que a él se puede llegar, más tarde o más temprano, a través del trabajo coordinado. Por otra parte, un mismo equipo puede actuar en un nivel de colaboración, cooperación o coordinación según las metas concretas que acomete y las circunstancias del momento en el que se enfrenta a ellas sin que ello suponga, en ninguno de los casos, una degradación, pues se trata de un síntoma de que el grupo está vivo y es capaz de autorregularse.

Como señalábamos en líneas anteriores, no podemos olvidar que los grupos están compuestos por personas y éstas, como todas las demás que no realizan trabajo con otros, pasan por momentos de acumulación de tareas, sobrecarga o, simplemente, cansancio. Esto es muy importante tomarlo en consideración porque el trabajo con otros, en cualquiera de sus modalidades, a la par que puede resultar muy gratificante y positivo, es exigente y requiere de tiempos y esfuerzos que no siempre estamos en condiciones de aportar. Es preferible bajar el nivel de integración de nuestro trabajo antes de hacer del trabajo con otros un sufrimiento. De cometer este error ya sí nos podríamos encontrar con un factor de riesgo, podría frenar el desarrollo del grupo o incluso provocar su disolución.

LA FIGURA DEL COORDINADOR

La figura del coordinador es clave. El hecho de que pensemos en una responsabilidad y liderazgo compartidos no supone suprimir al coordinador. La figura del coordinador nunca está de más. Es bueno que uno de los componentes del equipo asuma con mayor énfasis la responsabilidad de mantener un orden y una estructura en la labor que el grupo desarrolla y vele por la progresión y la efectividad del mismo. Se trata de algo tan simple como el hecho de que si es necesario reunirse se hace imprescindible que alguien convoque (formal o informalmente). Pero nosotros todavía vamos más allá, la figura del coordinador debe hacerse más visible todavía cuando ya la pretensión es más ambiciosa y la coordinación o colaboración se quiere elevar al grado en el que varios equipos se coordinan entre ellos. Esta situación es muy fácil de visualizar si nos valemos de un ejemplo que, aunque esencialmente ficticio, puede encontrar algún parecido con alguno de los casos que hemos estudiado ya en nuestro trabajo:

Pensemos que ahora, en el marco de los nuevos planes de estudio, en una facultad cualquiera se decide que la unidad funcional que se va a utilizar es la del módulo. Tal y como nosotros tenemos

estructurada la formación universitaria, un módulo sería la agrupación de varias asignaturas. Entonces, de querer hacer las cosas de forma al menos coordinada, en esa facultad se tendrían que crear tantos grupos de trabajo de profesores como módulos llegasen a constituir. Cada uno de estos grupos de trabajo podría entenderse como un equipo docente.

Imaginemos —¿por qué no?— que todas las asignaturas que pertenecen al mismo módulo pertenecen, a su vez, al mismo semestre y que el proyecto que esa facultad de la que estamos hablando va más allá. Se pretende que la coordinación se mantenga en una unidad más amplia que podría ser un curso de la titulación completa en la que implementan el proyecto. De esta forma sería necesario que los profesores de los diferentes módulos en un mismo curso de la titulación intercambiasen impresiones o, cuanto menos, se pusiesen de acuerdo en determinados momentos clave. En este nivel nos encontraríamos con tantos equipos como cursos tiene el grado —4 equipos docentes—. Según las circunstancias, todavía podría ser factible hacerlo mediante encuentros en los que participasen la totalidad de los profesores implicados pero más complicado que cuando hablábamos del equipo de módulo.

Pero claro, la cosa se complicaría todavía más si el proyecto de esta facultad fuese más ambicioso todavía y una de sus preocupaciones se centrara en seguir manteniendo este nivel de coordinación en la totalidad del grado, ¿sería todavía factible y viable que todos los profesores participasen en ello con igual intensidad?, ¿sería operativo?

Nosotros tenemos el convencimiento de que no sería viable hacerlo ni inteligente intentarlo. Aquí es dónde encontramos más claramente reflejado el papel del coordinador en cada equipo docente que se forme. Los profesores que adopten este rol, aparte de funcionar como un elemento estructurador y conservador de sus propios equipos iniciales, funcionarán como enlaces comunicativos operativos entre los diferentes niveles de coordinación que se desarrollen en el contexto concreto en el que ejercen su profesión.

No por ello dejamos de percibir que uno de los puntos fuertes de la colaboración es la interdependencia positiva, donde el éxito o fracaso de cada miembro del equipo está unido al resto del grupo y viceversa. Esta interdependencia positiva se establece a través de objetivos de grupo (hacer lo que a uno le corresponde y asegurarse de que los demás miembros del grupo también lo hagan), el reconocimiento grupal y los roles complementarios.

EN SÍNTESIS

Al referirnos a los equipos docentes estamos asumiendo un doble argumento. Por una parte apuntamos que la coordinación del profesorado —tanto universitario como no— supone un pilar fundamental para generar un aprendizaje efectivo pensando sobre todo en razones vinculadas al diseño curricular y al esbozo de los aspectos más técnicos del proceso formativo. Esta primera parte del argumento se hace visible principalmente cuando hacemos referencia a necesidades como las que siguen (Benito, Marta, García y Gutiérrez, 2009):

- Es necesario coordinar los objetivos y competencias de aprendizaje, para que las diferentes partes del programa formativo respondan a los planteamientos del Proyecto de Centro (los nuevos planes de estudio, en el caso de las titulaciones universitarias).
- Es necesario coordinar los contenidos para evitar solapamientos y lagunas de conocimientos.
- Los métodos docentes también han de estar coordinados, porque gracias a una adecuada mezcla de ingredientes metodológicos los estudiantes desarrollarán las competencias deseadas.
- De igual forma, los calendarios de actividades deberían de estar coordinados: siendo el alumno el centro habrá que distribuir racionalmente la carga total de trabajo que se les requerirá desde las diferentes asignaturas, materias o módulos que conforman sus estudios.
- La evaluación también habrá de estar coordinada y plantearse de forma igualmente transparente, coherente y formativa en todas las asignaturas, materias o módulos.

Pero, por otra parte, nos parece que esto se puede completar. La segunda parte del argumento que nosotros manejamos incorpora la perspectiva de que podríamos ir más allá de la coordinación, aunque debamos hacerlo con precaución y sin utilizar la imposición. La idea es la de promover la colaboración entre docentes como fuente fundamental de su propia “identidad académica”, su desarrollo profesional y también la progresiva adquisición de la imprescindible perspectiva interdisciplinar del conocimiento y de su labor.

BIBLIOGRAFÍA

- BENITO HERNÁNDEZ, S.; MARTA DORSCH, L.; GARCÍA-VIANA, R. y GUTIÉRREZ DUARTE, V. (2009).** Programa 2 a 2: una propuesta de coordinación para la docencia y el aprendizaje. *Revista de docencia universitaria*. Disponible en: <http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/viewFile/1821/1781> [Consultado el 16-07-2010].
- BURGUERA CONDON, J. L. (2009).** Apoyo institucional: los Seminarios Interdisciplinares como estrategia para la coordinación y trabajo en equipo del profesorado. *Revista de docencia universitaria*. Disponible en <http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/view/1701> [Consultado el 16-07-2010].
- DILLENBOUG, P. (1999).** *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Ámsterdam: Pergamon.
- DI NAPOLI, R. (2010).** Identidades Académicas y gestión: ¿una misión imposible? En Rué, J. y Lodeiro, L. (edits.). *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas*. Madrid: Narcea, 189-201.
- ENGESTRÖM, Y. y COLE, M. (1997).** Situated cognition in search of an agenda. En Whitson (ed.), *Situated Cognition Social, Semiotic and Psychological Perspectives*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 301-309.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997).** *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

- HARGREAVES, A. (1993).** Individualism or Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture. En Little, J. W. y Mclaughlin, M. W. (comp.): *Teachers' Work. Individuals, Colleges, and Contexts*. New York: Teachers College Press, 51-76.
- POU AMÉRIGO, R. (2009).** El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. *Revista de docencia universitaria*. Disponible en: <http://congresos.um.es/redu/2-09/paper/viewFile/1661/1631> [Consultado el 16-07-2010].
- SENNETT, R. (2009).** *El artesano*. Barcelona: Anagrama.