

# Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad?

por Miquel GÓMEZ SERRA  
Anna ESCOFET ROIG  
y Montserrat FREIXA NIELLA  
*Universidad de Barcelona*

## 1. Introducción

A lo largo de los últimos años, ha existido una notable eclosión de los equipos docentes con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Según López (2007, 47), un equipo docente se podría definir como «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». Las prácticas en equipos docentes venían a alterar la tradición del profesorado universitario basada en el trabajo individual y en solitario (Zabalza, 2009). Por el contrario, los equipos docentes representan un nuevo marco de trabajo colaborativo, en el que la fuerza y la creatividad docentes se trasladan del trabajo individual al trabajo colectivo y colaborativo (López, 2007). En este mismo sentido, Lester y Evans (2009) afirman que el trabajo docente universitario habitualmente se ha venido realizando de forma aislada, pero en los últimos años se observa una tendencia creciente al incremento de las prácticas docentes colaborativas y al

trabajo en equipo del profesorado universitario. En comparación con el desempeño de las tareas docentes de forma individual y aislada, el trabajo en equipo representa una oportunidad inmejorable para incrementar los recursos y las estrategias docentes. Por todo ello, el trabajo docente en equipo está significando un cambio en la identidad profesional del profesorado universitario. El profesorado ya no solo tiene que dominar el contenido de su disciplina sino que también tiene que poner en juego toda una serie de competencias didácticas y transversales como el liderazgo o el trabajo cooperativo, entre otros. En palabras de Bereiter y Scardamalia (1993, 8) «los profesores deben ser personas sensibles y cuidadosas ya que la enseñanza es una tarea humana compleja que no puede reducirse a una técnica. Los profesores no deben considerarse a si mismos como una élite de expertos, sino que deben involucrarse de forma responsable con las comunidades en las que ejercen su labor».

La revisión de la literatura especializada (Davis, 1995; Lester y Evans, 2009; Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008; Recorder, Cid y Perpinyà, 2008; Rué y Lodeiro, 2010; Graziano y Navarrete, 2012) en el

trabajo docente en equipo del profesorado universitario permite detectar diversos aspectos que caracterizan dichas prácticas colaborativas. Entre estos aspectos, Lester y Evans (2009) señalan el incremento del tiempo necesario para conseguir una planificación y una reflexión compartidas entre el profesorado que conforma el equipo; el desarrollo de capacidades comunicativas del profesorado implicado en el trabajo en equipo; la capacidad para aceptar e integrar y articular diferentes opiniones, así como la diversidad y pluralidad de ideas y de miradas sobre un mismo tema. Respecto a las actividades docentes que son compartidas por el profesorado que trabaja en equipo, debemos señalar el trabajo de Davis (1995) según el cual existen cuatro componentes que conforman todo trabajo en equipo: la planificación, la integración de contenidos, las actividades docentes en el aula y la evaluación. Estos cuatro componentes presentan, a nivel interno y particular de cada uno de ellos, un *continuum* donde un extremo representa el grado mínimo de colaboración y el otro extremo representa el grado máximo. Desde esta perspectiva, Davis (1995) afirma que las actividades docentes en el aula son el componente que acostumbra a presentar un nivel más débil de colaboración entre el profesorado.

Las fortalezas del trabajo en equipo también han sido descritas. Así, Lester y Evans (2009) señalan el incremento de la creatividad, la oportunidad de aprender de otros profesores y la posibilidad de incrementar los aprendizajes del profesorado implicado, pero también de los estudiantes afectados. Bacharach, Washut y Dahlberg (2008) destacan la facilitación de un aprendizaje intenso por parte del

profesorado implicado; la compartición de estrategias, materiales y recursos didácticos; la posibilitación de la reflexión conjunta; la potenciación de la mirada autocrítica sobre el propio estilo docente y la forma de realizar las clases. Por su parte, 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. De todos modos, es necesario hacer referencia también a los aspectos negativos o débiles del trabajo en equipo, las mismas fuentes señalan un elemento que ya ha sido apuntado anteriormente, la necesidad de dedicar mayores esfuerzos y un tiempo extra.

## 2. Metodología

Nuestra investigación se ha focalizado en el estudio y análisis de la tipología de equipos docentes existentes en un centro universitario, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La investigación se centraba en el diagnóstico de la situación de los equipos docentes entre los cursos 2009-2010 al 2011-2012, con el objetivo de conocer la realidad en que se sitúa el profesorado, el perfil de los equipos y la percepción del profesorado sobre los mismos.

La investigación tenía tres objetivos principales:

1. Conocer la tipología, funcionamiento y composición de los equipos docentes.
2. Analizar las percepciones del profesorado implicado.

3. Valorar las experiencias de funcionamiento de los equipos.

La metodología usada fue la encuesta, utilizando el cuestionario y el focus group como técnicas de obtención de información, herramientas apropiadas cuando el objetivo es conocer opiniones, creencias o actitudes de un conjunto de personas (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

Los cuestionarios se aplicaron a una muestra de equipos docentes de los tres

grados impartidos en la facultad: Educación social, Pedagogía y Trabajo social. Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo accidental (Hernández y Pilar, 2006), caracterizado por la selección de casos de fácil acceso, a partir de una población de 229 profesores (ver TABLA 1). La muestra obtenida (nivel de confianza 95%, error 0,08) fue de un total de 76 profesoras y profesores, de los cuales 42 eran coordinadores de algún equipo docente y 34 formaban parte de equipos docentes, pero sin ejercer tareas de coordinación.

TABLA 1: *Categoría laboral del profesorado de la Facultad de Pedagogía (Universidad de Barcelona: memoria del curso 2010-2011).*

Categoría laboral	
Catedráticos	11 (4,8%)
Titulares y Agregados	62 (27,1%)
Profesorado colaborador	19 (8,3%)
Profesorado lector	14 (6,1%)
Profesorado asociado	118 (51,5%)
Ayudantes	5 (2,2%)
<b>Total</b>	<b>229 (100%)</b>

El cuestionario tenía dos partes, una primera parte que permitía caracterizar la muestra con preguntas de tipo sociodemográfico (sexo, edad, categoría laboral, años de experiencia docente, departamento) y una segunda, en que se preguntaba sobre los siguientes aspectos: 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 (tipo de tareas y responsabilidad en ellas, nú-

mero de reuniones del equipo, realización de valoraciones y evaluaciones del proceso, elaboración de actas de las reuniones) y, por último, valoración personal de los equipos docentes (ventajas, inconvenientes, motivaciones y necesidades). Los ítems del cuestionario se elaboraron a partir de la revisión bibliográfica y fueron validados mediante el juicio de expertos.

El número de equipos docentes existentes en el curso 2010-2011 eran 156, asocia-

dos a las asignaturas impartidas en los tres estudios de grado. En la siguiente tabla se muestra el número de equipos docentes según el grado y el tipo de asignatura.

TABLA 2: *Número de equipos docentes de la Facultad de Pedagogía según modalidad de asignatura y según los grados.*

	Educación Social	Pedagogía	Trabajo Social	Total
<b>Asignaturas de Formación Básica</b>	10	10	10	30
<b>Asignaturas de Formación Obligatoria</b>	18	20	19	57
<b>Asignaturas Optativas</b>	18	29	14	61
<b>Prácticas Externas</b>	2	1	2	5
<b>Trabajo Final de Grado</b>	1	1	1	3
<b>Total</b>	49	61	46	156

Posteriormente se realizaron dos grupos de discusión, con 5 participantes en cada grupo, que permitieron contrastar los resultados obtenidos en los cuestionarios y enriquecerlos con el detalle y la voz del profesorado implicado. El profesorado que participó en estos dos grupos de discusión había contestado previamente la encuesta anterior y se caracterizaba por una fuerte implicación en el desarrollo e implementación de los equipos docentes. En los grupos de discusión se preguntó en relación a la composición de los equipos (tamaño, perfil del profesorado, interdepartamentalidad), su funcionamiento (reuniones, dificultades y facilidades institucionales, temporales, espaciales, logísticas...) y sobre los retos que planteaba la creación de los equipos docentes. Los datos obtenidos fueron transcritos y analizados posteriormente lo cual permitió obtener en un sistema de categorías los hallazgos con más peso (ver TABLA 6).

### 3. Análisis de resultados

Los resultados obtenidos presentan un doble eje de análisis: los datos cuantitativos asociados a la caracterización de los equipos docentes y los datos cualitativos asociados a la valoración de los procesos de formación y de desarrollo de estos equipos, así como de las prácticas de estos equipos.

### 4. Análisis de los datos cuantitativos: caracterización de los equipos docentes

Respecto a la caracterización de los equipos docentes, los datos se refieren principalmente a la caracterización de la figura del coordinador, tamaño y composición de los equipos, tiempo de existencia y tiempo de permanencia de los mismos, distribución interna y criterios de asignación de tareas.

Tal como se ha dicho anteriormente, en total, respondieron los cuestionarios 76 personas: 42 coordinadores de equipos docentes y 34 profesoras y profesores que forman parte de dichos equipos pero que no ejercen tareas de coordinación. De los 42 coordinadores, 19 (45,2%) eran hombres y 23 (54,8%) mujeres. De los 34 profesores, 9 (26,5%) eran hombres y 25 (73,5%) mujeres. En total, 28 hombres (36,8%) y 48 mujeres (63,2%), esta cifra es similar a la cifra de feminización global de la plantilla del centro, ya que según los datos publicados en la Memoria del curso 2010-2011 de la Universidad de Barcelona, el 59,9% de dicha plantilla son mujeres. Por otro lado, no es de extrañar una menor feminización de la figura de los coordinadores de los equipos, ya que dicha tendencia es coherente con la distribución jerárquica según el género: incluso en los

centros con plantillas feminizadas de profesorado sigue existiendo un predominio masculino cuando se trata de acceder a estructuras de poder.

A continuación, se analizan los datos obtenidos. En primer lugar, respecto a la categoría laboral de este profesorado, podemos observar que una mayoría de los coordinadores forman parte del profesorado titular o colaborador (38% y 26% respectivamente), un 19% son catedráticos, un 7% es profesorado lector y otro 7% es profesorado asociado. Los datos del profesorado que conforma dichos equipos, pero que no ejercen funciones de coordinación, son relativamente diferentes, ya que una mayoría sensible pertenece a las categorías de profesorado asociado (44%) y profesorado titular o agregado (38%).

TABLA 3: *Categoría laboral del profesorado según si son o no coordinadores.*

Categoría laboral	Coordinadores de equipo	Profesorado equipos	Total
Catedráticos	8 (19,0%)	0 ( 0,0%)	8 (10,5%)
Titulares y Agregados	16 (38,1%)	13 (38,2%)	29 (38,2%)
Profesorado colaborador	11 (26,2%)	3 (8,8%)	14 (18,4%)
Profesorado lector	3 (7,1%)	1 (2,9%)	4 (5,3%)
Profesorado asociado	3 (7,1%)	15 (44,1%)	18 (23,7%)
Otros	1 (2,4%)	1 (2,9%)	2 (2,6%)
NS/NC	0 (0,0%)	1 (2,9%)	1 (1,3%)
<b>Total</b>	<b>42 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>	

Al agrupar los datos anteriores según si el profesorado es estable o temporal, se observan más claramente las diferencias

que existen entre el profesorado que ejerce y el profesorado que no ejerce funciones de coordinación. Así, entre los coor-

dinadores de equipo, una clara mayoría del 83% es profesorado estable, con contratos de carácter indefinido; mientras que el profesorado temporal sólo representa el 17% restante. Por el contrario, entre el profesorado que no ejerce tareas de coordinación, las cifras son mucho más equilibradas: el profesorado estable representa el 47%, mientras que el profesorado temporal representa el 53%. Estas cifras relativas al carácter permanente o temporal del profesorado que participa en equipos docentes sin ejercer tareas de coordinación son muy similares a las cifras del conjunto del profesorado del centro, ya que, tal y como se muestra en la TABLA 1, el profesorado estable representa alrededor del 40% de la plantilla. Sí se observan algunas diferencias dentro de categorías concretas, si bien en general puede afirmarse que existe un mayor grado de respuesta en aquellas categorías de profesorado con un mayor grado de responsabilidad en la coordinación de los equipos docentes, como es el caso del profesorado estable. Por otra parte, no debe extrañar que el profesorado asociado esté representado en menor medida, ya que su grado de implicación y, especialmente, su disponibilidad horaria limitan su presencia e implicación en los equipos docentes. En todo caso, se debe destacar en positivo el alto grado de participación de dicho colectivo.

Nótese la diferencia en los porcentajes de las diversas categorías de profesorado respecto a los coordinadores y el profesorado que conforman los equipos: los catedráticos sólo forman parte de los equipos docentes cuando son sus coordinadores, pero desaparecen de los mismos si no

ejercen dicha función; por otra parte, se incrementa de forma notable la presencia de profesorado asociado en los equipos. La notable presencia de profesorado asociado en los equipos docentes (44%) es coherente con la actual estructura de Personal Docente e Investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ya que la plantilla tiene un alto grado de precariedad debido a diversos factores, entre los que destacaríamos el elevado número de jubilaciones, la implementación de las titulaciones de grado en una facultad que ofertaba una licenciatura (Pedagogía) y dos diplomaturas (Educación Social y Trabajo Social) con el consiguiente incremento de la oferta formativa al pasar éstas últimas de tres a cuatro años y todo ello en un contexto de crisis y de recortes presupuestarios que impactan negativamente en las políticas de profesorado de las universidades públicas. También se debe destacar que un 7% de los coordinadores de equipo sea profesorado asociado; esta afirmación no debe relacionarse con las capacidades de este profesorado para dirigir y gestionar de manera positiva y efectiva los equipos docentes, sino con las condiciones laborales de dicho profesorado y con su dedicación parcial a las tareas docentes universitarias.

Respecto a los coordinadores, es interesante observar que el 83% manifiesta realizar docencia en la asignatura, pero existe un 17% que a pesar de no realizar docencia en la asignatura, sí que coordina el equipo docente. Otro aspecto interesante es la forma de escoger dichos coordinadores, ya que un 40% manifiesta hacerlo por consenso y un 24% por elección.



Otro aspecto remarcable es el número de equipos docentes a los que manifiestan pertenecer: una mayoría pertenece a dos (29% en el caso de los coordinadores y 26% en el resto del profesorado) o tres

equipos docentes (29% en el caso de los coordinadores y 29% en el resto del profesorado), si bien se observan algunas diferencias entre los coordinadores y el resto del profesorado:

TABLA 4: *Número de equipos docentes de los que forma parte el profesorado según si son o no coordinadores.*

Número equipos	Coordinadores de equipo	Profesorado equipos	Total
1 equipo	7 (16,7%)	10 (29,4%)	17 (22,4%)
2 equipos	12 (28,6%)	9 (26,5%)	21 (27,6%)
3 equipos	12 (28,6%)	10 (29,4%)	22 (28,9%)
4 equipos	7 (16,7%)	4 (11,8%)	11 (14,5%)
Más de 4 equipos	4 (9,5%)	0 (0,0%)	4 (5,3%)
NS/NC	0 (0,0%)	1 (2,9%)	1 (1,3%)
<b>Total</b>	<b>42 (100%)</b>	<b>34 (100%)</b>	

También se preguntó en relación al mantenimiento de los equipos docentes a lo largo de los cursos analizados. Las respuestas fueron claras: los equipos no son estables (60% de los equipos ha cambiado de composición y 40% no). Los motivos de la modificación de los equipos han sido motivados por cambios en la asignación de profesorado por parte de los departamentos (finalizaciones de contratos laborales, cambios de intereses individuales, aumento del número de grupos de la asignatura y cambios de horarios).

Por lo que se refiere a la forma de organizar la distribución de tareas entre los diversos integrantes de los equipos, una significativa mayoría de alrededor del 75% afirma ser el responsable único de

un grupo de la asignatura (coordinadores 74%, resto profesorado 76%), mientras que existe una minoría que manifiesta ser responsable de unas determinadas tareas o temas en todos los grupos de la asignatura (coordinadores 7%, resto profesorado 12%).

Si analizamos la realización de tareas más específicas, el 44% del profesorado afirma desarrollar tareas docentes y de evaluación, cifras sensiblemente inferiores en el caso de los coordinadores de equipo: 35,7% y 26,2% respectivamente. La preparación de material docente afecta al 33,3 % de los coordinadores y al 38,2 % del resto del profesorado. Finalmente, el mantenimiento del campus virtual de la asignatura afecta al 23,8 % de los coor-

dinadores y al 26,5 % del resto del profesorado.

Respecto a sus niveles de responsabilidad en diversas tareas docentes, el

76,2% de los coordinadores manifiesta participar en la elaboración del plan docente, cifra sorprendentemente superior en el caso del resto del profesorado (82,4%).

TABLA 5: *Tipología de tareas sobre las que el profesorado tiene responsabilidades según si son o no coordinadores.*

Tipología de tareas	Coordinadores de equipo	Profesorado equipos	Total
Actividades de aprendizaje	11 (26,2%)	11 (32,4%)	22 (28,9%)
Actividades docentes	15 (35,7%)	15 (44,1%)	30 (39,5%)
Actividades de evaluación	11 (26,2%)	15 (44,1%)	26 (34,2%)
Búsqueda y preparación de material	14 (33,3%)	13 (38,2%)	27 (35,5%)
Creación y mantenimiento del Campus Virtual	10 (23,8%)	9 (26,5%)	19 (25,0%)
Elaboración plan docente	32 (76,2%)	28 (82,4%)	60 (78,9%)
Elaboración material docente	28 (66,7%)	22 (64,7%)	50 (65,8%)
Elaboración materiales evaluativos	27 (64,3%)	19 (55,9%)	46 (60,5%)

Finalmente, al preguntar por la realización de valoraciones del proceso de trabajo en equipo, así como por la realización de sesiones de valoración al cierre del curso, de nuevo el profesorado que no coordina los equipos manifiesta un nivel más activo de implicación y de participación. Así, el 85% de este profesorado afirma realizar dichas valoraciones y el 76% manifiesta que tienen lugar sesiones de valoración al cierre del curso. En el caso de los coordinadores, estas cifras descienden al 74% y 79% respectivamente.

## 5. Análisis de los datos cualitativos: valoración de los procesos de formación y de desarrollo de los equipos

El análisis de los datos cualitativos permitió analizar y valorar los procesos de creación y desarrollo de los equipos, haciendo énfasis en los aspectos asociados a su creación, tipología, formas de funcionamiento y estabilidad. Así mismo también se analizaron aspectos relacionados con sus características internas.

La tabla siguiente resume los principales hallazgos relacionados con los datos cualitativos.



TABLA 6: Fortalezas y debilidades del trabajo en equipo.

Requisitos	Aspectos fuertes	Aspectos débiles
Tiempo Estabilidad Voluntad Motivación Características personales	Aprender de otros Buenas prácticas Optimizar recursos Integración profesorado novel Sentido de pertenencia (al equipo, al grado, al centro) Mejora prácticas docentes Innovación docente Transferencia Incrementar capacidad creativa e innovadora Compartir recursos y materiales Compartir estrategias Compartir buenas prácticas	Tiempo Dispersión Fragmentación Características personales

En primer lugar, en relación a la creación de los equipos, en los grupos de discusión se resaltaba el hecho que la creación de los equipos docentes en la Facultad de Pedagogía tuvo sus raíces en los debates de los planes de estudios de los grados en el sí de las comisiones responsables de su elaboración, que cuestionaron planteamientos ideológicos y epistemológicos del conocimiento y sobre el conocimiento:

«La dinámica permitía la creación de equipos a medida» (Sujeto 1 Grupo A).

Los equipos docentes se crearon bien a partir de equipos informales o bien a partir de equipos formales o estructurados. Los primeros están formados por el profesorado interesado en la asignatura y los segundos por las personas que imparten docencia, que acostumbran a ser de un mismo departamento:

«En Pedagogía, el departamento en cuestión nombraba un coordinador y

ese coordinador ya organizaba en función de quién asumía la docencia. Sin embargo, Educación Social seguía una dinámica muy diferente, y fue, que todo el mundo que crea o que sepa de algo, se apunte» (Sujeto 1 Grupo A).

Los equipos docentes formados acostumbran a tener un funcionamiento horizontal y se centran en una asignatura, asignada a un departamento o a varios. La visión que tienen los profesores sobre los equipos interdepartamentales es de una mayor complejidad tanto a nivel organizativo como en relación a que los aspectos interdepartamentales e interdisciplinarios no queden solamente en un mero traspaso de materiales:

«Es verdad, hemos llegado a un punto en que es muy complejo, la interdisciplinariedad en la que actualmente nos encontramos es difícil de desarrollar a fondo. Es cierto, que intercambiamos materiales, prepara-

mos las clases más o menos conjuntamente, pero elaborar cosas de forma conjunta se nos ha pasado por la cabeza pero es difícil» (Sujeto 2 Grupo A).

«De todos modos, esta interdisciplinariedad no ha funcionado solamente entre departamentos, sino dentro de un mismo departamento. O sea, como cuatro personas expertas en un tema, ponen en común que debe ser esa asignatura, en el conjunto de un grado. Te encuentras con tres profesores, cada uno sabe de algunos temas. Y claro, tener que conjugar eso es muy rico porque te permite crear cosas, es muy rico dentro de una misma disciplina, dentro de un equipo, porque antes lo que eras tú y tu temario en un aula, ahora se convierte en somos cuatro profesores, o tres, que tenemos que hablar de más o menos qué son los mínimos de una asignatura» (Sujeto 1 Grupo A).

Por lo que hace a la estabilidad de los equipos docentes, son diversas las opiniones que manifiestan que dicha estabilidad favorece la incorporación y el aprendizaje del profesorado de nueva incorporación, remarcándose que dicha estabilidad presenta beneficios y aspectos positivos, especialmente para el profesorado que se incorpora de nuevo a dicho equipo. Por el contrario la inestabilidad en la permanencia, entorpece la consolidación de los equipos, el desempeño de las tareas docentes de todo el profesorado implicado y, especialmente, del profesorado con menor experiencia y bagaje docentes:

«Eso sí, el problema es que el profesorado cada curso es diferente, y esto

representa un aprendizaje nuevo que debe recomenzar cada curso y, además, acostumbra a tratarse de un profesorado bastante novel y, en este sentido, es como estar siempre incorporando a personas nuevas al equipo, con las dificultades que ello conlleva en conseguir una trayectoria consolidada y estable del grupo» (Sujeto 2 Grupo A).

«No es lo mismo llegar sólo, con tu mochila, tus libros, que llegar acompañado por algún otro colega que te enseña, te orienta, y cuando llegan los momentos difíciles, que siempre llegan, te facilita las cosas y te ayuda a ver las cosas distanciadas y con una buena perspectiva. Yo pienso que incluso es una buena manera de hacer las cosas, lo veo más positivo que no negativo. Personalmente he solucionado muchas situaciones y muchos conflictos que sin la ayuda del equipo docente me hubiera resultado mucho más difícil o inviable de resolver» (Sujeto 4 Grupo B).

También se apuntan algunas ventajas y algunas dificultades de los equipos docentes. Entre los aspectos positivos, destacaremos aquellos que tienen un impacto más directo en la construcción de la identidad profesional y en la formación y el acompañamiento del profesorado de reciente incorporación. Así, la pertenencia a un equipo docente que funcione y sea estable presenta un conjunto de ventajas para el profesorado. Algunas opiniones que se reiteran se refieren al sentido de pertenencia, tanto en sentido particular, formar parte de un mismo equipo basado en relaciones interpersonales positivas y de ayuda y colaboración; como en un sentido más amplio, formar

parte de un proyecto más global, sea este proyecto el diseño de un título de grado o un proyecto de centro compartido:

«Y además yo creo, sinceramente, que la gran aportación de Bolonia no fue la reducción de los grupos, fueron los equipos docentes. Porque todos nos hemos sentido formando parte de un proyecto mayor, al que exclusivamente damos en nuestra clase, o sea nos hemos sentido formando parte de una cosa, que el conjunto de la suma de todos es mayor a la suma de las partes, que antes no había» (Sujeto 1 Grupo A).

Otro aspecto destacado es el equipo docente como elemento facilitador de la mejora y de la innovación de las prácticas docentes. El trabajo en equipo docente permite incrementar las capacidades innovadoras y creativas del profesorado implicado, ya que es un entorno favorable al trabajo colaborativo y a la transferencia continuada y permanente de buenas prácticas docentes. El equipo docente permite romper la percepción de soledad y de aislamiento del profesorado, al mismo tiempo que facilita compartir materiales, recursos, estrategias y buenas prácticas:

«El equipo docente ha significado hacer cosas que tal vez no serían posibles de realizar si únicamente impartieses tu asignatura. Por ejemplo, presentar al final una elaboración de síntesis que ya no solo es el trabajo, presentar diferentes situaciones educativas, en multitud de formatos... yo que sé, videos, representaciones, etc. pero nuestros alumnos los presentaban a los alumnos de otros grupos, y

estos alumnos de otros grupos los presentaban a nuestros alumnos. Esto permite abrir diferentes posibilidades, que tal vez no hubiéramos pensado en solitario y no tienes un equipo docente bien cohesionado» (Sujeto 3 Grupo A).

«¡Pero es que cuando tú ves este tipo de equipo docente en el departamento te ilusiona mucho! Claro, tu forma de plantear la asignatura, y tu forma de impartir la docencia es muy diferente, que si simplemente «el plan docente es esto, eso es lo que hacemos», o sea que antes era un poco, cuando a ti te tocaba una asignatura, empezabas muy de cero, y a lo mejor procurabas preguntar por lo que hacían los demás, o como trataban la materia (...) Ahora sí que te sientes con un sitio, y con muchas cosas de referencia, con sus más o sus menos, porque también te constriñe, porque a lo mejor que no es tu fuerte, o que tu no ves importante, sin embargo lo has de dar» (Sujeto 2 Grupo A).

Entre los aspectos negativos, la dificultad citada más veces se centra en el número de equipos docentes en los que participan. Esto provoca una fragmentación en la propia docencia y una dispersión del profesorado.

«Claro que cuantos menos equipos, más centrado estás, porque el tiempo es el que es (...) Cuantos menos mejor, a la que multiplicas y fragmentas, ya no te puedes dedicar tanto tiempo, ni concentrarte tanto» (S3 Grupo B).

Por último, se muestran algunas características que deberían contemplar las

propuestas de mejora de los equipos docentes. Entre ellas destaca la necesidad de coordinación de los equipos, la visibilización y creación de condiciones materiales y temporales, aspectos algunos de los cuales inciden de forma muy directa en la formación del profesorado de reciente incorporación y en la construcción de sus identidades docentes, tanto entre este profesorado como entre el profesorado ya veterano.

«Estamos andando desde hace unos años hacia el tema del EEES, hacia equipos docentes, que sería ideal, pero que a veces no es posible. Pero bien, todo tiene sus ventajas y sus inconvenientes, yo pienso que lo importante es establecer unos mínimos para poder funcionar, porque si estas personas, se mantienen a lo largo del tiempo, garantizar, en la medida de lo posible, que haya más tiempo y más reconocimiento» (Sujeto 4 Grupo B).

«Yo creo que un factor sería que pudiéramos intentar evitar que estuviéramos en demasiados equipos docentes. Yo creo que un problema que tenemos en estos momentos los profesores en general, es que estamos hiperdispersos en mil cosas...el hecho de formar parte de seis o siete equipos docentes no es la mejor manera para dar lo mejor de sí y poder trabajar bien en cada uno de estos equipos docentes. Tenemos una tendencia a la fragmentación de la docencia.... Si yo hago muchas asignaturas en las que tengo un crédito, o dos créditos... quiere decir que formaré parte de muchos equipos, pero mi relación con los estudiantes

será difícil... o sea que difícilmente haré un seguimiento de estos estudiantes... y me será mucho más difícil, digamos, implicarme en cada uno de estos equipos docentes» (Sujeto 1 Grupo B).

## 6. Conclusiones

Tal y como se ha visto, los principales resultados de la investigación muestran la valoración positiva del profesorado universitario en relación a los equipos docentes. Y señalan, del mismo modo que Bacharach, Washut y Dahlberg (2008), que el profesorado universitario implicado en prácticas de trabajo colaborativo y en equipo, mayoritariamente valora en positivo su participación e implicación en dichas prácticas. Así, afirman que existen cinco aspectos que son destacados positivamente: a) aprender nuevas estrategias docentes y descubrir nuevos materiales didácticos; b) diversificación de estrategias didácticas y de recursos metodológicos; c) incremento de la base epistemológica sobre los contenidos de la asignatura; d) facilitar la mirada crítica y reflexiva sobre la propia práctica y estilo docentes; e) representa una oportunidad de mejora profesional.

En segundo lugar, los resultados van en el mismo sentido que el mostrado por Lester y Evans (2009) cuando señalan que el trabajo en equipo del profesorado universitario requiere de diversos elementos para una buena práctica. Entre estos requisitos, se destacan los siguientes: reciprocidad e igualdad entre los miembros del equipo; una mayor dedicación de tiempo; resolución positiva de los conflictos, especialmente en lo que se refiere a las relaciones in-

terpersonales; aceptación de la diversidad y la pluralidad; capacidad de diálogo y de generación de consensos e incremento de las prácticas crítico-reflexivas.

En cuanto a los aspectos débiles mencionados de manera coincidente por los sujetos participantes, merece ser reseñados, a similitud con los datos mostrados por la literatura analizada, la necesidad de tiempo para el buen funcionamiento de los equipos, el impacto de las tipologías de profesores en las dinámicas grupales y también un cierto riesgo de dispersión y fragmentación.

A pesar de los riesgos y las dificultades señaladas, tanto los datos obtenidos como las investigaciones analizadas nos permiten afirmar que el trabajo en equipo enriquece el estilo de docencia de cada profesora o profesor y amplía su libertad, proporcionándole nuevas herramientas y puntos de vista diferentes. En este sentido, defendemos la organización en equipos docentes y consideramos que la universidad tiene que poder desarrollar acciones que no solo movilicen las energías y sinergias para la creación de los equipos docentes sino que también, una vez impulsada dicha creación, tiene que poderlos sostener y al mismo tiempo reconocer y gratificar institucionalmente el trabajo en equipo y sus buenas prácticas [2].

**Dirección para la correspondencia:** Miquel Gómez Serra. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. C/ Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona. Email: mgomez@ub.edu.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 14. V. 2014.

## Notas

- [1] Algunas de las citas literales se han traducido del original en catalán.
- [2] Este artículo se basa en los resultados de una investigación que obtuvo una ayuda del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, en la convocatoria de ayudas en el Programa de Investigación en Docencia Universitaria REDICE.

## Bibliografía

- BACHARACH, N., WASHUT, T. y DAHLBERG, K. (2008) Co-teaching in Higher Education, *Journal of College Teaching & Learning*, 5:3, pp. 9-16.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise* (Chicago, Open Court).
- BESS, J. L. (2000) *Teaching Alone, Teaching Together: Transforming the Structure of Teams for Teaching* (San Francisco, Jossey-Bass).
- BUCKLEY, F. J. (2000) *Team teaching: What, why and how?* (Thousand Oaks, California, Sage Publications).
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (Madrid, McGraw-Hill).
- DAVIS, J. R. (1995) *Interdisciplinary courses and team teaching: New arrangements for learning* (Phoenix, Arizona, American Council on Education and The Onyx Press).



GRAZIANO, K. J. y NAVARRETE, L. A. (2012) Co-teaching in a teacher education classroom: collaboration, compromise, and creativity, *Issues in Teacher Education*. Disponible en [www.thefreelibrary.com/\\_/print/PrintArticle.aspx?id=319228900](http://www.thefreelibrary.com/_/print/PrintArticle.aspx?id=319228900).

HERNÁNDEZ, R. y PILAR, L. (2006) *Metodología de la investigación* (México, McGrawHill)

HERRÁN, A. y PAREDES, J. (Coords.) (2012) *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (Madrid, Pirámide).

LESTER, J. N. y EVANS, K. R. (2009) Instructors' Experiences of Collaboratively Teaching: Building Something Bigger, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20:3, pp. 373-382. Disponible en <http://www.isetl.org/ijtlhe>.

LÓPEZ, A. (2007) *14 ideas clave: el trabajo en equipo del profesorado* (Barcelona, Graó).

MARTÍNEZ, J. B. (Coord.) (2012) *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (Barcelona, Graó).

RECODER, M. J., CID, P. y PERPINYÀ, R. (2008) Implicación, negociación y equilibrio: las bases del trabajo en equipo, *Actas del 5è Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. El canvi en la cultura docent universitària* (Lleida, Universitat de Lleida).

RUÉ, J. y LODEIRO, L. (eds.) (2010) *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (Madrid, Narcea).

ZABALZA, M. (2009) Ser profesor universitario hoy, *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 69-81. Disponible en [www.lacuestionuniversitaria.upm.es](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es).

## Resumen:

### Los equipos docentes en la educación superior ¿Utopía o realidad?

La organización académica de los grados universitarios, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, ha facilitado la constitución de equipos docentes (Zabalza, 2009; López, 2007). Este es uno de los puntos clave en los procesos de organización y mejora (Lester y Evans, 2009; Bacharach, Washut y Dahlberg, 2008) de la enseñanza universitaria, pero a la vez, un tema pendiente por la dificultad en conseguir un cambio de cultura del profesorado, enmarcado a su vez en estructuras poco ágiles y flexibles. El artículo explica una investigación realizada a un grupo de profesores universitarios, con el objetivo de realizar un diagnóstico de la situación de los equipos docentes entre los cursos 2009-2010 al 2011-2012. La metodología usada fue la encuesta, utilizando el cuestionario y el focus group como técnicas de obtención de información. Los resultados muestran que la organización en equipos docentes es una realidad percibida positivamente por el profesorado aunque con problemas y retos que indican el camino que queda aún por recorrer.

**Descriptores:** Equipos docentes, identidades docentes, construcción identidad, buenas prácticas, innovación docente, trabajo colaborativo, Espacio Europeo Educación Superior.

## Summary:

### The teaching staff in higher education. Utopia or reality?

The academic organization of university degrees, in the frame of the European



Higher Education Area, has facilitated the constitution of teachers' teams (Zabalza, 2009; Lopez, 2007). This is one of the key points in the processes of organization and improvement (Lester and Evans, 2009; Bacharach, Washut and Dahlberg, 2008) of higher education, but simultaneously, a hanging topic for the difficulty in obtaining a culture's change of university teachers, also demarcated in slightly agile and flexible structures. The paper is focused in a research caught out a group of university teachers, with the aim to realize a diagnosis of the situation of

the teachers' teams between the courses 2009-2010 to 2011-2012. The methodology used was the survey, with questionnaire and focus group. The results show that the organization in teachers teams is a reality perceived positively by teachers, but with problems and challenges that we have still further to go.

**Key Words:** Teachers teams, educational identities, identity construction, good practices, educational innovation, collaborative work, European Higher Education Area.