

IMPULSANDO LOS EQUIPOS DOCENTES



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 Zugarraurdi (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>

Ana M. Novella Cámara (coord.)

IMPULSANDO LOS EQUIPOS DOCENTES



OCTAEDRO - ICE

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: diciembre de 2016

© 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: 978-84-9921-880-9
Depósito legal: B. 25.216-2016

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro
Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

SUMARIO

| | |
|--|----|
| Prólogo | 7 |
| — Miquel MARTÍNEZ | |
| 1. Los equipos docentes en la universidad | 13 |
| — Anna ESCOFET, Montse FREIXA | |
| 2. Elementos y funciones que definen a los equipos docentes .. | 21 |
| — Ana M. NOVELLA, Núria PÉREZ ESCODA | |
| 3. De los grupos de trabajo a los equipos docentes. Proceso de constitución | 33 |
| — Nuria FUENTES-PELÁEZ, Miquel GÓMEZ, Esther LUNA | |
| 4. Trabajando en equipos docentes | 47 |
| — Ana M. NOVELLA, Montse PAYA, Antonio RUIZ | |
| 5. Desarrollando la función de coordinación en los equipos docentes | 59 |
| — Asun LLENA, Alba AMBRÓS | |
| 6. Ejes de desarrollo para una cultura de equipos docentes ... | 69 |
| — Anna ESCOFET, Montse FREIXA, Ana M. NOVELLA | |
| 7. A modo de epílogo. Tensiones y coreografías | 79 |
| — Ferran CORTÉS, Anna FORÉS | |
| Bibliografía | 91 |
| Índice | 95 |

PRÓLOGO

— Miquel MARTÍNEZ
Universidad de Barcelona

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 la-

borales 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 auto-crítica 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 contempo-

ránea 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.



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Sumario | 5 |
| Prólogo | 7 |
| 1. Los equipos docentes en la universidad | 13 |
| Introducción | 13 |
| 1.1. Sobre los equipos docentes en la universidad | 14 |
| 1.2. Investigando a los equipos docentes | 15 |
| A modo de conclusión | 19 |
| 2. Elementos y funciones que definen a los equipos docentes .. | 21 |
| Introducción | 21 |
| 2.1. El equipo docente | 21 |
| 2.2. Los elementos que caracterizan un equipo docente | 24 |
| 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 |
| Introducción | 33 |
| 3.1. Los equipos docentes como proceso: dimensiones clave en su desarrollo | 34 |
| 3.1.1. Apoyo, acompañamiento y colaboración entre profesores | 34 |
| 3.1.2. Cohesión grupal y relación con los otros equipos | 36 |
| 3.1.3. Producción consensuada | 37 |
| 3.1.4. Desarrollo profesional docente | 39 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. Los equipos docentes: características e influencia en su desarrollo | 41 |
| 3.2.1. Elementos contextuales que influyen en el proceso de constitución del equipo docente | 42 |
| Tamaño de los equipos docentes. | .42 |
| Estabilidad de los equipos docentes | .42 |
| 3.2.2. Condicionantes según las características del profesorado que conforman los equipos docentes | 43 |
| Grado de experiencia docente del profesorado | .43 |
| Relación contractual con la universidad. Estabilidad y dedicación del profesorado | .43 |
| Dispersión o concentración de la docencia | 44 |
| Actitudes personales y tipo de liderazgo. | 44 |
| A modo de conclusión | 45 |
| 4. Trabajando en equipos docentes | 47 |
| 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 | 56 |
| 4.5.4. Momento de recapitulación, de reflexión sumativa .. | 57 |
| A modo de conclusión | 57 |
| 5. Desarrollando la función de coordinación en los equipos docentes | 59 |
| 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 | 63 |
| 5.2.2. ¿Qué cualidades debe tener un coordinador? | 66 |
| A modo de conclusión | 68 |
| 6. Ejes de desarrollo para una cultura de equipos docentes | 69 |
| Introducción | 69 |
| 6.1. El liderazgo | 69 |
| 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 |
| Introducción | 79 |
| 7.1. Tensionando la pertenencia. Del perder la libertad a la posibilidad de compartir | 80 |
| 7.1.1. Descripción de la tensión | 80 |
| 7.1.2. Coreografías | 81 |
| 7.2. La regulación tensionada. Del imperativo al deseo | 82 |
| 7.2.1. Descripción de la tensión | 82 |
| 7.2.2. Coreografías | 83 |
| 7.3. Tensionando la promoción. Del permanecer estático a aportar nuevas culturas o mestizajes de perspectivas .. | 84 |
| 7.3.1. Descripción de la tensión | 84 |
| 7.3.2. Coreografías | 85 |
| 7.4. Tensionando el reconocimiento. La coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos. Reconocerse y reconocernos | 86 |

| | |
|--|-----------|
| 7.4.1. Descripción de la tensión | 86 |
| 7.4.2. Coreografías | 86 |
| 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 | 88 |
| 7.5.1. Descripción de la tensión | 88 |
| 7.5.2. Coreografías | 89 |
| A modo de conclusión | 90 |
| Bibliografía | 91 |

