

## **La enseñanza colaborativa (team teaching) como método para una educación integral: La experiencia del curso Los sabores de la escritura: Cultura gastronómica y literatura en Hispanoamérica**

Natalia Santos Orozco

UPR en Carolina

El Programa de Estudios de Honor de la UPR en Carolina ha creado un plan curricular que contempla, como parte de sus objetivos generales, el desarrollo del pensamiento transdisciplinario mediante el ofrecimiento de cursos interdisciplinarios que expandan los límites del plan de estudio de los y las estudiantes del Programa. Recientemente, se comenzó a implantar una oferta de cursos interdisciplinarios de enseñanza en equipo o *team teaching*, medida que se fundamenta en el reconocimiento de su idoneidad en el contexto de la educación universitaria en general y, específicamente, en los beneficios que este método pedagógico aporta a la consecución de los objetivos del Programa. El propósito de esta ponencia es compartir con la comunidad académica nuestra experiencia desde el punto de vista docente y suscitar el debate acerca de la conveniencia y deseabilidad de este tipo de estrategia educativa. Específicamente, aludiré a la experiencia del curso titulado *Los sabores de la escritura: Cultura gastronómica y literatura en Hispanoamérica* que impartí junto con la Prof. Wanda Pantojas de la Escuela de Administración de Hoteles y Restaurantes de la UPR en Carolina durante el primer cuatrimestre (septiembre-diciembre) del año académico 2012-2013.

Para facilitar la discusión de cada asunto, he dividido la ponencia en tres bloques temáticos. Primero, discutiré a grandes rasgos los aspectos teóricos de la enseñanza colaborativa y estableceremos el alcance de los conceptos fundamentales para facilitar su comprensión. Luego, hablaré sobre el proceso de diseño del curso, la experiencia de impartirlo, los beneficios obtenidos y los tropiezos que enfrentamos. Concluiré con algunas recomendaciones dirigidas a motivar a la comunidad académica a considerar la utilidad del método y sugeriré algunas posibles soluciones a los problemas que se suelen enfrentar en el proceso de implantación.

## La enseñanza colaborativa y la enseñanza en equipo

*“The interaction of two teachers [...] creates a dynamic environment that reflects the way scholars make meaning of the world.”*

Kathryn M. Plank

Cuando comencé a diseñar la propuesta para un curso interdisciplinario bajo el modelo de enseñanza en equipo, la mayor dificultad que enfrenté se relacionaba con la diversidad de enfoques y la disparidad en el uso de los conceptos básicos en las escasas fuentes bibliográficas existentes relacionadas con la implantación del modelo a nivel universitario.

Este problema se explica si examinamos la historia de la enseñanza colaborativa en los Estados Unidos. En 1964, Judson T. Shaplin de la Universidad de Washington escribió un recuento del desarrollo del modelo de la enseñanza en equipo o *team teaching* en el sistema escolar y comparó la magnitud de dicho desarrollo con el de un “movimiento educativo”. En su ensayo “Description and Definition of Team Teaching”, señala que lo que había comenzado como pequeños proyectos pilotos en el 1956 y 1957, se había propagado por cientos de comunidades escolares por todo el país y, según los planes en proceso de desarrollo, dicho crecimiento sería mayor (1-3). Formula, pues, una “definición provisional” de *team teaching* a partir de las similitudes esenciales que identificó entre los diferentes enfoques que se practicaban en su época. Según Shaplin, la enseñanza en equipo consiste en la unión de maestros en una estrecha relación de trabajo para la instrucción conjunta de un mismo grupo de estudiantes.<sup>1</sup> Además, en el texto se describen detalladamente las profundas transformaciones estructurales y administrativas que experimentaron las comunidades escolares con el fin de acoger dicho modelo.

No nos sorprende, pues, el hecho de que gran parte de la literatura sobre el tema se origine en la década del 60. La razón de este auge se debe a las transformaciones sociales, económicas y políticas que atravesó Estados Unidos como consecuencia del periodo de posguerra en las décadas del 50 y el 60 y que afectaron directamente el sistema educativo. Ira J. Singer apunta a tres factores principales: el desarrollo curricular, el incremento poblacional y una considerable disminución del personal docente (15). La indagación de los orígenes nos permite concluir lo siguiente: el

---

<sup>1</sup>“Among teaching teams, the most obvious and important similarity, implied by the name itself, is that teachers are brought into a close working relationship for the joint instruction of the same group of students.” Judson T. Shaplin. “Description and Definition of Team Teaching” en Olds, Henry F. y Judson T. Shaplin, eds. *Team Teaching*. Nueva York, Harper & Row Publishers, 1964, 8.

concepto de *team teaching* se utilizó y se ha utilizado para nombrar diferentes tipos de prácticas y enfoques educativos y; el desarrollo del uso de los diversos modelos en el sistema educativo estadounidense está directamente vinculado con la solución de problemas administrativos y de organización escolar concretos.

Contrario al ritmo vertiginoso de propagación que describió Shaplin en la década del 60, en las décadas siguientes se constata cierta desaceleración. Los estudios apuntan varias factores que contribuyeron al abandono progresivo del modelo: las altas expectativas no satisfechas, la subestimación del costo de implantación, las dificultades generales que enfrentaron en el proceso de implantación como la falta de adiestramiento y de recursos y la idea de que la enseñanza tradicional garantizaba mayor control del tiempo (Anderson (1989) citado en Wadkins, Wozniak y Miller 78). De hecho, ya en 1969, James A. Meyer señalaba que los programas de *team teaching* estaban atravesando un periodo de crisis evidente (204). Nos parece interesante que, entre las sugerencias que ofrece para la renovación de los programas y su consecuente “salvación” está la idea de que el futuro más prometedor se encuentra en el desarrollo del modelo vinculado a una renovación curricular de enfoque interdisciplinario (204-205)<sup>2</sup>.

Ahora bien, la enseñanza colaborativa a nivel universitario es de uso más reciente y su desarrollo no está vinculado a los factores que motivaron y determinaron la implantación del modelo en el sistema escolar estadounidense a partir de finales de la década del 50, sino que se relaciona con la idea sugerida por Meyer que acabamos de reseñar acerca de la idoneidad del modelo de enseñanza en equipo en el contexto de los estudios interdisciplinarios. De hecho, es en la década de los 90, que comienzan a considerarse nuevas estrategias y enfoques educativos que aborden la dinámica universitaria en su justa complejidad. Esto ocurre, pues, en el momento en que cobra fuerza el debate acerca de la especialización y el ordenamiento disciplinario tradicional y que plantea nuevas perspectivas que parten de una visión integral e integradora de los saberes. La enseñanza colaborativa fue, precisamente, uno de esos modelos que se contempló y que continúa practicándose por su adecuación con las nuevas concepciones educativas.

---

<sup>2</sup>James A. Meyer señala: “Whereas team teaching does hold great promise for the future of secondary education, interdisciplinary instruction on a teaming basis provides even greater promise. Indeed, a renovated curriculum of interdisciplinary instruction by a staff personnel representing the many disciplines is a far more effective and efficient manner of educating secondary school youth, and team teaching has the potential as the vehicle for the transformation of interdisciplinary teaching from a state of theory to one of fact.” en “Salvaging Team Teaching” en *The Clearing House*, Vol. 44, Núm. 4 (diciembre 1969), 204-205.

Esta breve revisión histórica nos permite concluir lo siguiente: 1. la enseñanza colaborativa ha surgido por diversas motivaciones y ha servido a diferentes propósitos; 2. su concepción y práctica es igual de diversa que las motivaciones que justifican su implantación en determinado momento histórico y en determinado nivel académico; 3. en la actualidad, es fundamental partir de una concepción clara y precisa del modelo que garantice su eficacia y maximice sus beneficios.

En nuestro caso, decidimos adoptar una terminología propia que facilitara la comprensión del modelo, esto luego de realizar un ejercicio de análisis y consenso a partir de la literatura sobre el tema de la educación colaborativa o *team teaching* en el contexto universitario. Así, establecimos tres conceptos básicos a partir de los cuales desarrollamos el modelo de enseñanza en equipo que seguiríamos. El primer término es **enseñanza colaborativa** con el que hacemos referencia a toda aquella metodología basada en la socialización e integración de estrategias y recursos pedagógicos en la que más de un docente o recurso de asistencia se encarga de la enseñanza de un grupo determinado. En este sentido, la enseñanza colaborativa es un gran término sombrilla en el que caben la cooperativa y la que se da en equipo. **Enseñanza cooperativa o co-teaching** consiste en una estrategia educativa en la que un docente regular y un especialista (educación especial, terapeuta del habla, trabajador social, psicólogo/a, etc.) trabajan juntos para garantizar la educación de todos los estudiantes en un salón de clases inclusivo. En cuanto a la **enseñanza en equipo o team teaching**, se refiere a la estrategia en la que participa más de un docente en la enseñanza de un grupo y que puede desarrollarse a partir de diversos grados de interacción entre los miembros. Debo aclarar que existe literatura que utiliza el concepto de *team teaching* como sinónimo del de enseñanza colaborativa según lo hemos definido aquí. La razón que justifica nuestra terminología es la de establecer una clara diferencia entre la enseñanza cooperativa o *co-teaching*, que sirve sobre todo como estrategia en el contexto de la educación especial y que cobró auge a raíz de la implantación de los requerimientos del No Child Left Behind Act de 2001, de la enseñanza en equipo o *team teaching*. Dicha distinción nos permite relacionar la enseñanza en equipo con el contexto universitario y simplificar y aclarar así su conceptualización.

### ***El curso Los sabores de la escritura***

*En este curso se estudian las múltiples relaciones entre la literatura y la cocina de Hispanoamérica desde una perspectiva interdisciplinaria. El acercamiento a la gastronomía y sus vínculos con la literatura se realiza mediante métodos teóricos y prácticos. De este modo, el curso incluye el estudio de textos literarios y gastronómicos y la vivencia culinaria. Estas experiencias permiten la comprensión*

*cabal de la cultura hispanoamericana, del proceso de la cultura misma, así como de los elementos históricos, sociales y políticos que la determinan. De igual manera, se analizan los valores estéticos en ambas prácticas culturales y se disfrutan los placeres que ofrecen. Mediante estos procedimientos, el curso persigue el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico, de investigación, la creatividad y el ejercicio del pensamiento transdisciplinario.*  
Descripción del curso *Los sabores de la escritura*

Según James R. Davis, la pregunta importante para el desarrollo de un curso interdisciplinario bajo el modelo de la enseñanza en equipo es: “¿Si esto es enseñanza en equipo, cuál es el tipo y el nivel de colaboración entre los miembros del equipo?” (traducción nuestra, 8).<sup>3</sup> El autor especifica una serie de criterios con el fin de establecer el grado de colaboración de los miembros de un equipo de enseñanza en las etapas de planificación, a saber: planificación, integración de contenido, enseñanza, pruebas y evaluaciones (8-9). A continuación explicaré el proceso del diseño del curso a partir de los criterios propuestos por Davis.

### 1. Planificación

La idea del curso se originó en las conversaciones que mantenía con la Prof. Pantojas en las que compartíamos impresiones sobre nuestras lecturas recientes y sobre los pormenores de nuestros respectivos estudios doctorales. Ella compartía conmigo sus últimas lecturas sobre temas relacionados con antropología gastronómica y las relacionábamos con la literatura puertorriqueña. A lo anterior se suma el hecho de que el programa académico de la Escuela de Administración de Hoteles y Restaurantes requiere electivas en educación general o literatura. Surgió, pues, la idea de crear un curso que, al igual que nuestras conversaciones, estudiara la literatura considerando sus vínculos con la experiencia gastronómica desde una perspectiva sociológica. Le propuse la idea al Prof. Iván Martínez, coordinador del Programa de Estudios de Honor, y le pareció un curso que cumplía con los criterios curriculares establecidos en los objetivos del Programa. En este sentido, el curso estaría principalmente destinado a estudiantes del PEH y a estudiantes de la Escuela de Administración de Hoteles y Restaurantes. Ya teníamos la idea, pasamos a la planificación.

La planificación del curso la trabajamos por etapas. Primero, establecimos el alcance de los conceptos fundamentales para el desarrollo del modelo de enseñanza en equipo como lo hemos descrito. Antes y durante el proceso de adiestrarnos acerca de la

---

<sup>3</sup>“The important question is: If this is team teaching, what is the type and level of collaboration among the team members?” en James R. Davis. *Interdisciplinary Courses and Team Teaching. New Arrangements for Learning*. Phoenix: American Council on Education and The Oryx Press, 1995, 8.

metodología de la enseñanza en equipo, fueron de gran importancia las comunicaciones que mantuvimos la profesora Pantojas y esta servidora acerca de las perspectivas teóricas y enfoques temáticos que deseábamos desarrollar. Esas conversaciones fueron determinantes para poder crear un vínculo académico y de confianza entre nosotras.

La siguiente etapa consistió en redactar la descripción y los objetivos del curso. Ambas participamos del proceso. Elaboramos objetivos generales de acuerdo a los establecidos para el PEH y los programas académicos de la Escuela de Administración de Hoteles y Restaurantes. Eso incluyó delimitar el área de estudio. Trabajaríamos con literatura y su vínculo con lo gastronómico, pero ¿qué literatura? ¿literatura puertorriqueña? ¿caribeña? ¿hispanoamericana? Ambas estuvimos de acuerdo en la última opción debido a que resulta pertinente de acuerdo con los objetivos académicos establecidos, con la realidad de nuestros estudiantes y nos provee un espacio de acción lo suficientemente amplio que viabiliza el estudio de las dinámicas culturales.

Para los objetivos específicos, consideramos la naturaleza interdisciplinaria del curso, por lo que cada objetivo suponía el desarrollo de destrezas a partir del estudio de la literatura y la gastronomía de manera integrada y armoniosa.

## 2. Integración del contenido

La etapa de integración del contenido consistió en diseñar el bosquejo temático del curso y, por consiguiente, establecer ciertos aspectos de la logística del curso. Uno de estos se relacionaba con la idea que tuvimos desde el comienzo de estudiar las relaciones entre la literatura y la gastronomía y complementar dicho estudio con la práctica culinaria. Así, incluimos textos literarios hispanoamericanos, teoría literaria y gastronómica y reservamos tiempo para ir al laboratorio de cocina.

## 3. Enseñanza

Uno de los aspectos más difíciles al momento de diseñar un curso de enseñanza en equipo es coordinar las clases y establecer la dinámica de la participación e interacción entre los miembros del equipo.

En nuestro caso, adoptamos un enfoque similar al propuesto por Mike S. Wenger y Martin J. Hornyak que tipifica tres tipos de patrones de interacciones: secuencial, distintivo y dialéctico (317-320). Los autores articulan las propiedades de cada categoría a base de tres elementos fundamentales: los objetivos que, según la taxonomía de Benjamin S. Bloom, cada patrón atiende, el carácter del esquema de turnos y el tipo de resolución que posibilita. En este sentido, el patrón secuencial atiende los objetivos de

conocimiento y comprensión mediante una dinámica de turnos de instrucción simple con una resolución basada en resumen y conclusión. Se destaca, pues, la participación principal de uno de los miembros del equipo como guía docente mientras el segundo miembro desempeña sus funciones desde un rol más pasivo. El patrón distintivo atiende los objetivos de aplicación y análisis mediante una dinámica de turnos más interactiva y compleja que la secuencial y una resolución que incluye clarificaciones y la ponderación de implicaciones. Por último, el patrón dialéctico atiende los objetivos de síntesis y evaluación mediante una dinámica de turnos que representa el nivel de mayor complejidad de interacción a partir de intervenciones directas que asemejan el modelo del diálogo socrático. La resolución dialéctica envuelve la formulación de preguntas y problemas que quedan por resolver y conclusiones que destacan las múltiples posibilidades de un enfoque integral de estudio.

Establecimos el patrón secuencial como dinámica general del curso, es decir, la interacción se desarrolló a través de la participación en turnos de instrucción simple. Cada semana una de las profesoras se desempeñaba como docente principal. Por ejemplo, las semanas dedicadas al estudio de textos literarios, yo dirigía la clase, y la Prof. Pantojas se encargaba de la siguiente semana dedicada al estudio de teoría gastronómica. Cada una asumía la dirección docente de acuerdo a la especialidad. En el caso de la profesora que no estuviera desempeñando el rol de docente principal, asumía la perspectiva del grupo y su función consistía en facilitar la integración de los y las estudiantes mediante preguntas que estimularan el diálogo. Los estudiantes se motivaban y seguían su ejemplo logrando así aumentar la participación y mejorar las aportaciones individuales a la discusión.

En cuanto al patrón distintivo se puso en práctica, sobre todo, durante las visitas al laboratorio de cocina. Consiste, pues, en demostrar la aplicación de teorías y en clarificar distinciones. Lo que se discutía en términos teóricos mediante el estudio de textos literarios, se evaluaba y se calificaba mediante la práctica culinaria. En el laboratorio, la Prof. Pantojas dirigía la lección gastronómica mientras ambas integrábamos al desarrollo de los experimentos culinarios las conclusiones de las discusiones secuenciales.

Por último, el patrón dialéctico se empleó en varias ocasiones y su ejecución fue determinante para lograr los objetivos de integración y los principios interdisciplinarios que guiaban nuestros propósitos. Su práctica consistió en el debate abierto y directo entre los miembros del equipo. La discusión dialéctica revelaba los mecanismos de argumentación, las discrepancias y acuerdos que se dilucidan y alcanzan mediante el

diálogo académico. Empleamos este patrón de manera deliberada durante la primera y la última semana de clases, mediante el acuerdo de dirigir en conjunto las reuniones en esas fechas específicas. No obstante, en varias ocasiones, durante el desarrollo de la clase bajo el patrón secuencial o distintivo se manifestó espontáneamente el dialéctico.

#### 4. Pruebas y evaluaciones

En cuanto a las estrategias de evaluación, determinamos que cada una eligiera las actividades de evaluación que considerara apropiadas a partir de los siguientes criterios: examen de objetivos generales, examen de objetivos específicos de acuerdo al área de especialidad del docente y el total de las evaluaciones de cada una representaría un monto equitativo (50% c/u) en el cálculo de la nota final de cada estudiante. Así, cada profesora era responsable de evaluar de manera independiente, pero mediante mecanismos coordinados y coherentes que garantizaran la eficacia de los mecanismos de evaluación.

### **Conclusiones**

Muchas han sido las ventajas atribuidas a la enseñanza en equipo tanto para los profesores, para los estudiantes como para la administración académica. De igual manera se han señalado varias desventajas (Buckley 11-15). A partir de nuestra experiencia, pudimos confirmar, entre otras las siguientes ventajas mediante los resultados de las evaluaciones y evaluaciones realizadas:

1. En términos de la experiencia docente, la enseñanza en equipo mejora la calidad del trabajo en la medida en que el encuentro en un mismo espacio de dos profesoras/es enriquece y diversifica las perspectivas con que abordan los temas, se garantiza la organización y la preparación, se mejoran las técnicas de enseñanza, se solidifican vínculos de apoyo y camaradería.
2. En términos de la experiencia estudiantil, los estudiantes se enfrentan a un curso cuya dinámica les resulta entretenida e interesante. Mediante las discusiones entre docentes especialistas en disciplinas diferentes logran aprehender la naturaleza interdisciplinaria del curso y se enfrentan a diálogos y a la formulación de problemas complejos que requieren poner en práctica formas complejas de pensamiento. Participan más y mejoran sus destrezas de pensamiento crítico. Reciben atención individualizada mientras aprenden en un escenario donde se practica la socialización del conocimiento.
3. Desde el punto de vista de la administración académica, pudimos identificar beneficios obtenidos por los programas académicos específicos, en este caso el PEH y la Escuela de



Administración de Hoteles y Restaurantes y, por la institución en general. En cuanto a los programas académicos, el curso atendió sus objetivos de forma efectiva. El desarrollo y la capacitación de la facultad, la innovación e implantación de nuevos modelos educativos son beneficios percibidos por la Institución en general. De igual manera, la apertura de nuevos espacios de investigación desde una perspectiva interdisciplinaria representa una de sus mayores ganancias.

También constatamos varias desventajas y retos que deben superarse:

1. Para los docentes, la mayor desventaja se debe a la falta de recursos de capacitación y adiestramiento para la práctica de la enseñanza en equipo. Lo anterior se debe, en parte, al carácter novedoso de la metodología y a la escasez de literatura sobre el tema en el contexto de nuestro país. El diseño y la organización del curso se da, pues, gracias a iniciativas individuales de los docentes interesados en el proyecto.
2. Pudimos identificar dos desventajas principales desde el punto de vista estudiantil. Primero, para algunos estudiantes resulta difícil la adaptación a un sistema de enseñanza que se aleje del modelo tradicional ya que se sienten más cómodos y confiados en el medio que ya conocen. Por tanto, la enseñanza en equipo se convierte, más allá de las exigencias concretas del curso, en una carga mayor. Segundo, el hecho de que dos profesoras compartan y dirijan al mismo tiempo la clase puede provocar cierta confusión a los estudiantes que nunca han tenido la experiencia de un curso similar pues constatamos una tendencia a tratar de fijar una voz de autoridad que sirva de guía, esto debido al modelo tradicional que impera. No obstante, luego de que transcurren las semanas iniciales, la insistencia en el aspecto dialógico del curso y el protagonismo que cobra la participación estudiantil son factores que facilitan la integración y aclimatación del grupo.
3. En cuanto a la administración, puede que prevalezca la idea errada de que la enseñanza en equipo o colaborativa supone que dos profesores se dividen el trabajo docente y que, por tanto, el esfuerzo realizado por cada uno es menor al que realiza un profesor que enseña individualmente un grupo. Percibimos esta noción desacertada acerca de la enseñanza en equipo cuando se decide pagar la mitad de los créditos de un curso regular a cada profesor miembro de un equipo. La enseñanza en equipo no significa que dos profesores se dividen el trabajo de un solo curso, sino que dos o más docentes trabajan y se responsabilizan de la misma manera por la enseñanza de un grupo, para lo cual invierten el mismo tiempo y esfuerzo, e incluso mayor, que para un curso tradicional. En ese sentido, consideramos que el aspecto de la paga debe

reevaluarse y reconsiderarse a la luz de un estudio pormenorizado sobre la enseñanza colaborativa que permita a la administración académica estimar sus beneficios y auspiciar su desarrollo a través de las retribuciones correspondientes.

Como hemos podido apreciar, las ventajas que se obtienen del modelo interdisciplinario de enseñanza en equipo son significativas y superan las desventajas. Constatamos que se potencia la consecución de objetivos y el desarrollo de destrezas fundamentales que difícilmente se atienden en cursos tradicionales. El modelo facilita el desarrollo de una educación plena desde una perspectiva educativa integral. No obstante, convendría el desarrollo de programas de capacitación dirigidos a la formación de la facultad y la formulación de normativa que contemple y regule la implantación de modelos de enseñanza en equipo. Por último, de acuerdo a la experiencia reseñada, es imprescindible contar con una política institucional que facilite y apoye la innovación en la enseñanza con el fin de atender, desde una perspectiva universitaria, los retos que los nuevos tiempos nos imponen.

## **Bibliografía**

Augsburg, Tanya. *Becoming Interdisciplinary. An Introduction to Interdisciplinary Studies*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing, 2da ed., 2006.

Barisonzi, Judith y Michael Thorn. "Teaching Revolution: Issues in Interdisciplinary Education" en *College Teaching*, Vol. 51, Núm. 1 (2003), 5-8.

Basso, Dianne y Natalie McCoy. *The Co-Teaching Manual*. Columbia: Twins Publications, 4<sup>ta</sup> ed., 2009.

Beggs, David W., ed. *Team Teaching. Bold New Venture*. Bloomington, Indiana University Press, 1964.

Buckley, Francis J. *Team Teaching. What, Why, and How?* Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

Chamberlin, Leslie J. *Team Teaching. Organization and Administration*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co., 1969.

Clark, Elena P., Vincent Gonzalez, Leigh-Anne H. Krometis, y Michelle E. Leslie. "The 'Death' of Disciplines: Development of a Team-Taught Course to Provide an Interdisciplinary Perspective for First-Year Students" en *College Teaching*, Vol. 59, Núm. 2 (abril-junio 2011), 73-78.

- Davis, James R. *Interdisciplinary Courses and Team Teaching. New Arrangements for Learning*. Phoenix: American Council on Education and The Oryx Press, 1995.
- Dugan, Kimberly B. y Margaret R. Letterman. "Team Teaching a Cross-Disciplinary Honors Course: Preparation and Development" en *College Teaching*, Vol. 52, Núm. 2, (2004) 76-79.
- Hoel, Anne y Amanda Little. "Interdisciplinary Team Teaching: An Effective Method to Transform Student Attitudes" en *The Journal of Effective Teaching*, Vol. 11, Núm. 1, 2011, 36-34. PDF
- Hornyak, Martin J. y Mike S. Wenger. "Team Teaching for Higher Level Learning: A Framework of Professional Collaboration" en *Journal of Management Education*. 23 (1999) 311-327.
- Jitrik, Noé, Comp. *Irrupción del discurso. Interdisciplina y transdisciplinariedad*. México, UNAM, 1990.
- LaFauci, Horatio M. y Peyton E. Richter. *Team Teaching at the College Level*. Elmsford: Pergamon Press, 1970.
- Lara Hernández, María de Lourdes, Coord. *Al margen de los márgenes. Transdisciplinariedad y complejidad: Experiencias y retos desde la universidad*. San Juan: Comunicadora Koiné, 2007.
- Lattuca, Lisa R. *Creating Interdisciplinary*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2001.
- Leavitt, M. C. "Team Teaching: Benefits and Challenges". *Speaking of Teaching*, Vol. 16, Núm. 1 (2006), 1-4.
- Meyer, James A. "Salvaging Team Teaching" en *The Clearing House*, Vol. 44, Núm. 4 (diciembre 1969), 203-205.
- Miller, Richard L., Theresa Wadkins y William Wozniak. "Team Teaching Models" en Elizabeth G. Peck, ed. *Compendium of Teaching Resources and Ideas*. Kearney: University of Nebraska, 2004, 77-95.
- Moran, Joe. *Interdisciplinarity*. New York, Routledge, (2002, 1rst) 2010.
- Nicolescu, Basarab, Ed. *Transdisciplinarity. Theory and Practice*. Cresskill: Hampton Press, 2008.

Olds, Henry F. y Judson T. Shaplin, eds. *Team Teaching*. Nueva York, Harper & Row Publishers, 1964.

Plank, Kathryn M., ed. *Team Teaching. Across the Disciplines, Across the Academy*. Sterling: Stylus Publishing, 2011.

Singer, Ira J. "What Team Teaching Really Is" en Beggs, David W., ed. *Team Teaching. Bold New Venture*. Bloomington, Indiana University Press, 1964, 13-28.

Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, 5ta ed, 2006.