



La red informal como una modalidad de trabajo en equipo entre docentes universitarios

The informal network as a mode of teamwork among university professors

Laura Lodeiro Enjo *

Palabras claves

Equipo docente, modalidad de red informal, elicitación del conocimiento experto

Key words

Teaching teamwork, informal network mode, elicitation of expert knowledge

Recibido: 25-10-13

Aprobado: 23-01-14

Resumen

Se presenta a continuación la definición de equipo docente que ha sido adoptada en el marco de una Tesis Doctoral centrada en elicitar el conocimiento experto que generan sobre el trabajo en equipo los docentes universitarios que trabajan de este modo. Uno de los objetivos de esa Tesis Doctoral es establecer una escala de complejidad estructural en función de las diferentes modalidades de trabajo en equipo identificadas durante la realización del estudio. Justamente la segunda mitad del artículo se dedica a explicar y ejemplificar una de esas modalidades: la modalidad de red informal que nos permite pensar en relaciones puntuales y latentes.

Abstract

This article presents the definition of teaching teamwork that has been adopted from the framework of a doctoral thesis focused on eliciting expert knowledge generated about teamwork university teachers working in this way. One goal of this PhD thesis is to establish a level of structural complexity in terms of the different modes of team work identified during the study. The second part of the article is devoted to explaining and exemplifying one of these modes: informal network that allows us to think in specific and latent relations.

* Laura Lodeiro Enjo: Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela, Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Ha sido premio de Fin de Carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de Galicia en sus dos titulaciones universitarias. Su Tesis Doctoral ha sido defendida en julio de 2013 y se titula 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". Forma parte del grupo de investigación GIE (GI1444 en el Catálogo de Investigadores y Grupos de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela) y del Consejo Editorial de la Revista Galega de Educación. Es coeditora del libro Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas publicado en 2010. Para contactar la autora: lauraenjo@gmail.com

Introducción

Las décadas de los 80 y 90 fueron realmente fértiles en investigaciones sobre el pensamiento de los profesores. Aunque mayoritariamente los trabajos se centraron en el profesorado de los niveles básicos de la enseñanza (Marcelo, 1987; Zabalza, 1988), no faltaron tampoco trabajos relevantes, sobre todo en el contexto internacional, que entraron a analizar el “pensamiento de los profesores universitarios” y la forma en que sus ideas sobre la enseñanza, los contenidos de sus materias, el aprendizaje de los estudiantes, etc. afectan a su forma de dar clase (Fox, 1983; Gow & Kember, 1993; Samuelowicz, 1999).

Pasados aquellos años de especial dinamismo, el apogeo de esa orientación de la investigación pareció declinar, al menos en España, debido, sobre todo, a que se abordó desde una perspectiva excesivamente descriptiva y sin apenas compromisos con la mejora y el desarrollo (Zabalza, 2004).

En la actualidad, la aparición de nuevos recursos técnicos vinculados a la ingeniería del conocimiento, ha vuelto a revitalizar el análisis del pensamiento de los profesores bajo nuevos enfoques y con mayores compromisos con la calidad. Se trata, básicamente, de recuperar -y que no se pierda, que pueda ser utilizado por otros- el caudal de experiencia y competencias alcanzado por profesionales excelentes. De esta manera, las técnicas de elicitación y captura del conocimiento están siendo empleadas por los Institutos de Investigación del conocimiento para preservar el conocimiento teórico-práctico alcanzado por los grandes profesionales de la medicina, la investigación espacial, la acción social, la dirección de empresas, la política, etc. (Cooke, 1994).

El proyecto visibilidad y la tesis doctoral que de él se deriva.

El ámbito de la enseñanza no ha quedado ajeno a ese movimiento (Herr, 1988). En el proyecto Visibilidad¹ dirigido por Miguel Ángel Zabalza y desarrollado por investigadores de 6 universidades españolas -A Coruña, Politécnica de València, Pública de Navarra, Rovira i Virgili, Santiago de Compostela y Vigo- se recupera el bagaje de experiencia y conocimientos de 70 docentes a los que se podrían incluir en la categoría de “buenas prácticas” en función de los indicadores establecidos por el equipo de investigación.

En el desarrollo de dicho proyecto se han identificado los criterios básicos de una buena docencia y, entre ellos, se incluye el del trabajo en equipo entre docentes

universitarios. En el estudio concreto de esta dimensión se centra una Tesis Doctoral también dirigida por Miguel Ángel Zabalza que se ha culminado hace apenas unos meses.

Por un lado, el proyecto Visibilidad ponía su foco en la descripción, la representación y el análisis de “buenas prácticas” docentes en la universidad tomando al docente universitario como unidad discreta de análisis. Y, por el otro, la Tesis Doctoral² se centra en la descripción, representación y análisis de aquellas “buenas prácticas” en las que se identifica alguna modalidad interesante de trabajo en equipo entre docentes universitarios. Por consiguiente, el objeto de estudio de la Tesis Doctoral son los equipos docentes formados por profesores universitarios y, la pretensión, sacar a la luz el conocimiento experto sobre el trabajo en equipo que han generado trabajando en equipo.

Definición del objeto de estudio en la tesis doctoral: ¿qué es un equipo docente?

Es por eso que, uno de los primeros pasos que debíamos dar en el marco del segundo estudio era el de definir lo que es un equipo docente. Asumiendo que es un grupo que aprende y presenta unas características concretas, hemos analizado las definiciones de grupo aportadas por Schäfers (1984), Tejada (1997) y Fuentes, Ayala, Galány y Martínez (2005). Tras hacer lo y basándonos en ellas, definimos el equipo docente del siguiente modo:

Una asociación dinámica (formal o informal) de dos o más profesores (profesores universitarios, en nuestro caso) que localizan -o a los que se les localiza- algún punto de encuentro -el trabajo en una misma asignatura o módulo, el interés por un mismo enfoque metodológico, unos principios pedagógicos o unas inquietudes compartidas, etc.- en sus respectivos desempeños docentes.

Esto les lleva a plantearse unos objetivos comunes con el fin de mejorar la formación de sus estudiantes y en pro de su propio desarrollo profesional.

Todo ello pasa por el diseño de un plan (más o menos explícito) ajustado a su entorno universitario concreto y en el que se contemplan las líneas básicas de actuación del equipo, las normas que lo regirán y las responsabilidades directas que cada cual ha de asumir en el mismo.

En la figura 1 representamos los elementos básicos de esa definición que ha guiado nuestro estudio y la selección de casos para el mismo. Tanto la forma de persona cabezona que se puede adivinar con el conjunto de la representación como la situación dentro de esa figura de cada uno de los elementos, responde a la

lógica con la que entendemos los equipos docentes. Esa gran cabeza representa la construcción colaborativa del aprendizaje que, como hemos dicho, ha de estar orientada por una firme intención de mejora dado que “los equipos deben aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más inteligentes que una persona sola” (Senge, 2005). Las manos representan los elementos más vinculados con la acción: los objetivos comunes y el plan de acción.

En los pies situamos aquellos que están en la base del equipo: en el izquierdo, el punto de encuentro que lleva a diferentes personas a formar parte del mismo proyecto y sirve de apoyo al conjunto y, en el derecho, el dinamismo que caracteriza a todo organismo que aprende y evoluciona. Las extremidades articuladas representan el movimiento, la actividad, el avance y la posibilidad de progreso (Lodeiro, 2013).

El objetivo de la tesis doctoral en el que nos focalizamos.

Una definición amplia como la que hemos asumido nos permitía adoptar sin problemas como objetivo el de “identificar y caracterizar, si las hubiera, diferentes modalidades de trabajo con otros entre docentes universitarios. Llegando a establecer una escala de complejidad estructural en función de dichas modalidades” (Lodeiro, 2013). Justamente es uno de los descubrimientos que hemos hecho en relación a este objetivo el que focaliza el artículo.

De septiembre a diciembre de 2009 he tenido la oportunidad de realizar una estancia de investigación en el Centro de Desarrollo Profesional (CDP) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). En aquel momento ya contábamos con los primeros avances en nuestra escala de complejidad estructural y uno de los propósitos de la estancia era identificar nuevas modalidades o mejores ejemplos de las que ya habíamos identificado entre los equipos docentes de la PUCMM a los que pudiésemos tener acceso a través del propio CDP.

Esquemas que se nos rompen

En aquel entonces nos percatamos de que las condiciones del profesorado en la PUCMM eran muy diferentes a las de aquellos docentes de universidades españolas que ya habíamos incluido en la muestra de la investigación. Entre otras cosas nos encontramos con un tipo de profesorado en el que ni siquiera se me había ocurrido pensar antes en el marco del desarrollo del estudio, un profesorado que trabajaba por asignatura



Figura 1. Representación de la definición de equipo docente adoptada. FUENTE: Lodeiro, 2013: 53-54

y en varias instituciones, por tanto, un profesorado que rara vez pasa más tiempo en el centro que el que dedica a dar sus clases.

Los esquemas de trabajo en equipo y desarrollo de equipos docentes que yo me había formado se rompían en estas circunstancias, no veía la posibilidad de la formación de equipos docentes entre profesores que no iban a poder tener unos tiempos mínimos para tomar acuerdos, reflexionar sobre problemáticas comunes o, simplemente, mantener ciertas rutinas de comunicación activa de forma presencial.

Construyendo nuevos esquemas

Sin embargo, a medida que hemos avanzado en el desarrollo de la investigación, hemos podido comprobar que los equipos docentes no necesariamente tienen siempre que disponer de tiempos destinados a encuentros presenciales, pues buscan otras vías de comunicación que también les resultan efectivas como el correo electrónico o algunas plataformas virtuales.

Además, entre las modalidades de trabajo con otros que hemos identificado hay una que nos parece particularmente interesante en el sentido de que, por sus características, arroja luz para el desarrollo de equipos docentes en circunstancias como las que nos hemos

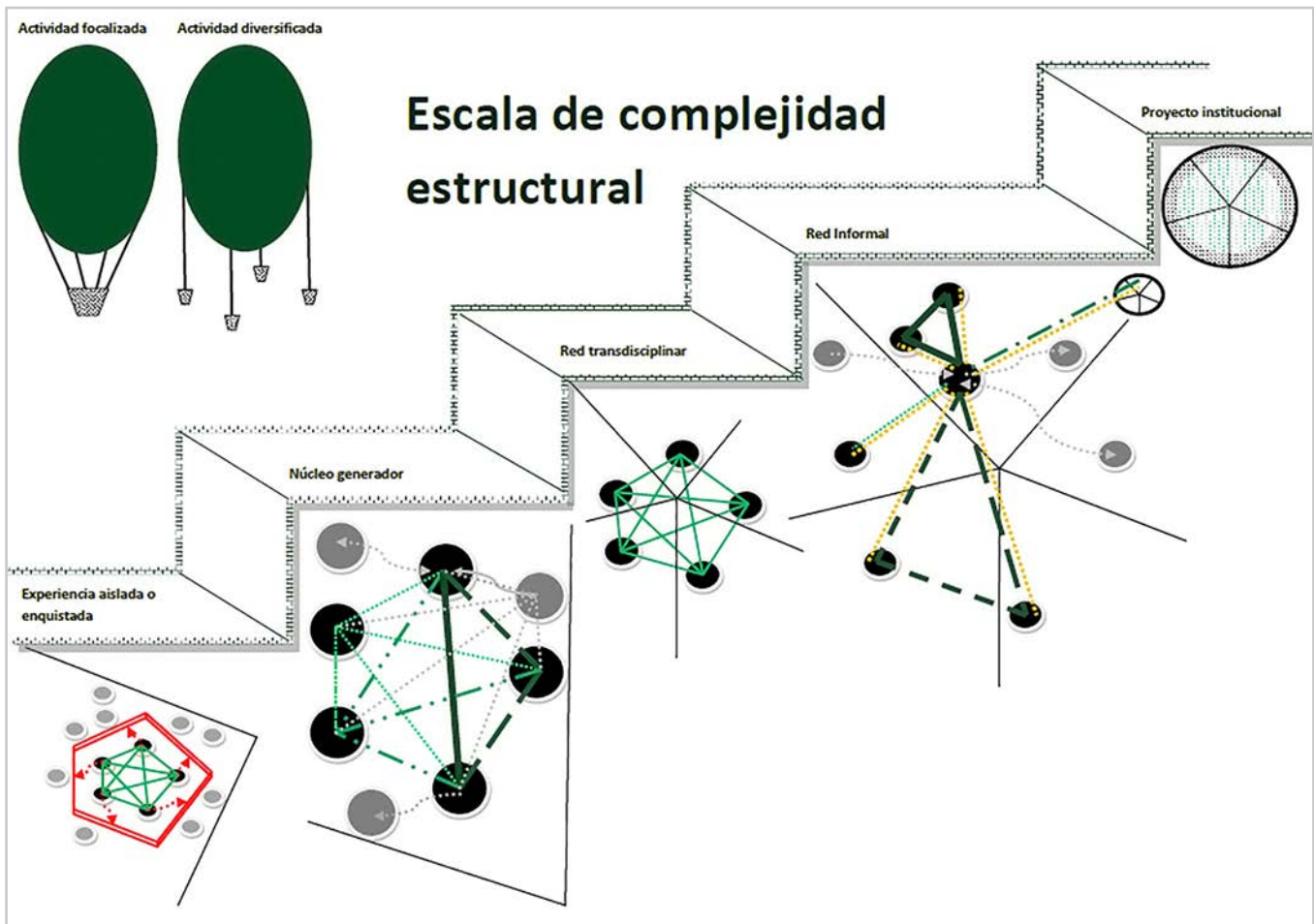


Fig. 2: Escala de complejidad estructural. FUENTE: Lodeiro, 2013: Lámina desplegable nº5

encontrado en la PUCMM, porque permite trascender la consolidación de relaciones continuas y permanentemente activas más acordes con los esquemas que inicialmente teníamos sobre los equipos docentes para pasar a considerar la importancia de relaciones puntuales y latentes que también pueden dar buen resultado en proyectos planteados a corto plazo. Se trata de la modalidad de red informal que se corresponde con el nivel 4 dentro de nuestra escala de complejidad estructural.

La red informal

El dinamismo es un elemento fundamental en la modalidad de red informal que es, en realidad, una red de contactos formada por aquellos con los que un docente que habitualmente está desarrollando algún proyecto compartido colabora o ha colaborado en algún proyecto puntual y a los que puede acudir de nuevo si otro proyecto lo requiere.

En la figura 3 incluimos la representación gráfica de esta modalidad.

Según el código que hemos adoptado en la representación de los diferentes niveles de la escala de complejidad estructural cada uno de los círculos coloreados representa a un docente: Los negros son personas que forman parte de esa red informal y los grises docentes que podrían serlo en un futuro. Verán que todas las líneas y flechas del gráfico confluyen en el mismo círculo negro, éste representa al docente que cuenta con esa red informal.

Las líneas verdes difieren en cuanto a la tonalidad, el grosor y el tipo de trazado. Eso se debe a nuestro interés por plasmar una secuencia temporal en las incorporaciones de los diferentes profesores a esa red informal: Las continuas y más oscuras indican las relaciones activas en el momento actual, las relaciones entre los docentes que están implicados en el proyecto concreto que, en el presente, focaliza la atención del origen de esta red informal. Por otra parte, la más clara y degradada representa la asociación puntual más antigua para el desarrollo de un proyecto concreto.

Una de esas líneas verdes encuentra su destino en un círculo dividido en 5 partes que representa una universidad

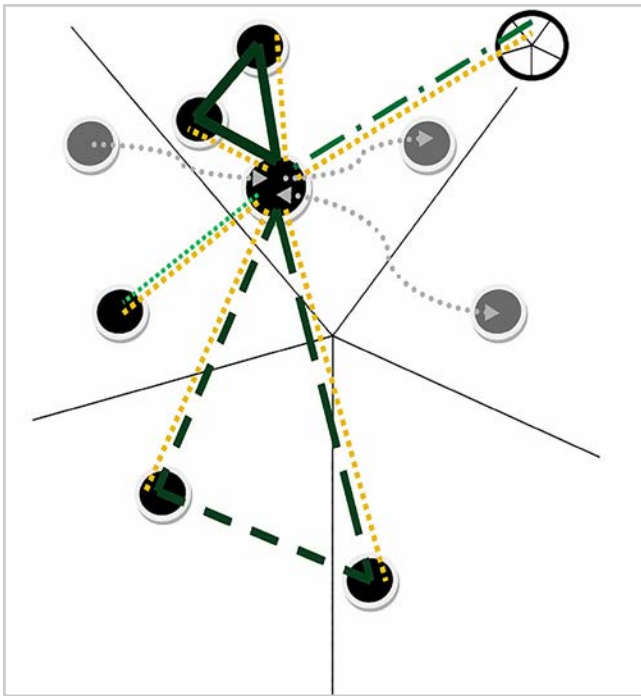


Fig. 3: Representación gráfica de la modalidad.
FUENTE: Lodeiro, 2013: Lámina desplegable nº5

completa con sus cinco grandes áreas de conocimiento³. Esta línea hace referencia a las interacciones que el componente principal de la red potencia cuando estrecha lazos también con profesores de otras universidades que entran a formar parte de su red informal.

Todas las líneas verdes que parten del punto central están acompañadas de otras amarillas que representan la latencia de esas relaciones que se pueden reactivar en cualquier momento que se haga necesario para un proyecto específico.

Las flechas grises representan las tres vías de activación de un nuevo integrante de la red: O bien por iniciativa del sujeto que quiere incorporarse a ella, por la del núcleo común de todos los implicados en ella o porque ambos perciben que necesitan al otro para atender a un interés común.

Las líneas negras representan las divisiones entre las áreas, puesto que lo esperable es que en una red informal participen docentes de diferentes áreas de conocimiento en función de cada uno de los proyectos específicos que el núcleo de la red emprende.

Breve referencia a un ejemplo concreto de la modalidad de red informal

En la Tesis Doctoral solamente hemos identificado esta modalidad de trabajo con otros entre docentes universitarios en uno de los 15 casos incorporados al estudio.

El profesor núcleo de ese caso, además de formar parte de un grupo de innovación docente, fue generando, poco a poco, una red informal de contactos de la que se ha hecho consciente con el paso del tiempo.

Es que ha sido informal. O sea, para mí es una sorpresa ser consciente en estos momentos de que tengo esa red. Hasta ahora yo no he sido consciente, yo he ido haciendo cosas, y ahora que llevo cinco años haciendo cosas digo: “¡Caramba, esto es una red!” Porque yo sé que si necesito algo puedo llamar y puedo conectar a gente.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:31:51.631 – 0:32:11.547

Se trata de un docente que afronta su trabajo a partir de pequeños proyectos independientes de innovación que aborda como proyectos específicos de comunicación académica. Forman parte de su red informal profesores con los que comparte o ha compartido asignaturas, estudiantes de doctorado y profesores de estadística de 5 universidades diferentes –Universitat Politècnica de València, Universidad de Sevilla, Universidade de Vigo, Universitat de València y Universitat Politècnica de Catalunya– con los que ha tenido alguna colaboración puntual y a los que sigue acudiendo cuando lo necesita para llevar a cabo alguno de sus proyectos específicos. No se trata necesariamente de personas que tengan algún tipo de relación entre sí, el punto común a todos ellos es que, en algún momento, han colaborado en un proyecto específico del profesor nuclear y que son personas con las que éste puede contar si su aporte resulta importante en algún nuevo proyecto. Así lo explica en los siguientes fragmentos con los que se cierra el artículo:

Una de las asociaciones más productivas que he tenido es con un profesor que yo no conocía de nada, del departamento de Ingeniería Informática, no sé qué área de esas... Da en un campus diferente, es decir, en otro centro, pero en un campus de esta universidad, en Gandía (que está a 60-70 km de aquí). Nos conocimos en un curso que yo les di, donde les intentaba contar estas cosas: “que podéis publicar en esto, que podéis investigar”. Y él dijo: “Oye, ¿por qué no hacemos algo que hay un congreso, que no se qué...”. Y nos pusimos a escribir. Yo fui su facilitador en un curso y él dijo: “Vamos a escribir una cosa”.

Hemos escrito por lo menos tres artículos juntos, y además luego hemos escrito un artículo de investigación. O sea, empezamos escribiendo en docencia, y como vimos que nos entendíamos... pues yo actué como conexión para juntarlo con otros profesores de mi departamento y bueno, hemos escrito artículos de investigación

en una cosa muy rara de cadena de suministro, y unas redes informáticas, y una... Y trabajo en equipo, pero investigación pura. Y surgió porque nosotros dos nos conocíamos de estas cosas docentes, y eso pues bueno...yo creo que empezó a partir del año 2004.

Llevaré cinco o seis años con esta construcción de red, que, además, no ha sido una construcción de red consciente. Yo me asocié con alguien, acabamos de escribir, lo hemos escrito, nos quedamos muy contentos porque nos lo publicarán... y no es adiós muy buenas sino un hasta otra, ¿no? y hemos vuelto a contactar.

Lo que pasa es que esto ha ido ocurriendo con varias personas y al final pues soy consciente de que sí se está creando como una especie de red informal. Porque en algún momento con estas personas se mezcla todo, con todos ellos tenemos cosas de docencia y de investigación mezcladas. Incluso con mis compañeros de asignatura con los que hago cosas en las asignaturas también publico cosas de investigación. No estamos en el mismo grupo de investigación.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:18:44.056 – 0:20:30.126

En esa red desarrolla, sobre todo, lo que llama proyectos de asignatura que implican cambios significativos en lo que se refiere a la docencia de una asignatura concreta. Para que este tipo de proyectos puedan llevarse a cabo, nuestro profesor enlace necesita contar con la colaboración de las personas con las que comparte asignatura y formar equipo con ellas. Normalmente serán proyectos de corta duración —la que tiene en un curso la asignatura en la que se desarrolla— y combinan tres elementos básicos: evaluación, metodologías activas y trabajo en equipo.

Y la gente con la que trabajo suele ser gente que yo creo que es bastante inquieta, innovadora, preocupada, y que desde luego les gusta la docencia. De hecho a todos los que trabajamos hay algo que nos une y es que nos gusta dar clase.

Porque si no nos hubiese gustado dar clase seguramente no nos hubiésemos juntado, no hubiésemos tenido... O sea, yo tengo a veces compañeros de asignatura a los que no les gusta dar clase. Pero en esas asignaturas intento forzar estructuras más tradicionales, quiero decir, que intento no forzar estructuras novedosas para que no haya gente que se sienta incómoda. Para mí las asignaturas cuando son compartidas son como

un mínimo común denominador. Algo donde todos podemos... O sea, yo puedo hacer el doble de innovación pero me voy a quedar en la mitad de lo que puedo hacer para que tú no te quedes sobrepasado por lo que estamos haciendo, ¿no? Entonces cuando puedo rodearme de un grupo de gente que quiere innovar en la línea que a mí me parece que es interesante, lo pactamos, lo arreglamos, y eso lo intentamos abordar como proyecto de artículo. Y de alguna forma, pues también estoy quizá exportando esa metodología.

Entrevista profesor enlace caso 5. 0:10:29.715 – 0:11:41.701

Sin embargo, no siempre el hecho de compartir asignatura el que lo pone en contacto con los docentes con los que colabora puesto que, en ocasiones, el interés por probar una determinada metodología didáctica o sistema de evaluación es el que le lleva a trabajar con docentes de otras titulaciones o de la misma en otras universidades. Diseñar el proyecto conjuntamente les permite hacer análisis comparativos de lo que sucede en la realidad particular de cada uno de ellos y, al mismo tiempo, les permite mantener elementos comunes de reflexión nutriendose de las experiencias particulares.

Reflexiones finales. El porqué de este artículo

La intención al escribir este artículo era la de presentar algún resultado de la Tesis Doctoral de la que hemos estado hablando, puesto que esa es la demanda que se me ha hecho. Seleccionar aquel aspecto sobre el que escribir no ha sido sencillo puesto que las posibilidades eran múltiples. Además, he tenido la suerte de disfrutar de aquella estancia de tres meses en la PUCMM y me ha parecido adecuado hacer referencia a aquello que esa estancia me ha aportado aunque fuese, como he mencionado, una ruptura de esquemas.

Finalmente lo que he intentado reflejar es parte del proceso reflexivo que, sin duda, ha tenido mucha relevancia en el desarrollo del estudio y hacer una breve referencia a los resultados del trabajo que me han hecho caer en la cuenta de que eran posibles más formas de trabajo en equipo de las que yo podía imaginar inicialmente. Es por eso que nos focalizamos en aquella modalidad de trabajo en equipo que más nos ha sorprendido puesto que es la que más se aleja de nuestros esquemas iniciales y ofrece una perspectiva más flexible de lo que es un equipo docente y sus posibilidades



de desarrollo regulando el nivel de implicación según el momento y los intereses de cada proyecto. Nos lleva a pensar en relaciones puntuales y latentes como parte de un sistema de trabajo.

Referencias

- Cooke, N.J. (1994). Varieties of Knowledge Elicitation Techniques. *International Journal of Human-Computer Studies*, 41: 801-849.
- Fox, D. (1983). Personal Theories of Teaching. *Studies in Higher Education*, 8: 151-163.
- Fuentes, P.; Ayala, A.; GALÁN, J.I. & Martínez, P. (2005). *Técnicas de trabajo en grupo* (4ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Gow, L. & Kember, D. (1993). Conceptions of Teaching and Their Relationship to Student Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63: 20-33.
- Lodeiro, L. (2013). Elicitación y representación del conocimiento experto de profesores universitarios: la construcción de redes y comunidades de aprendizaje como componente y condición de las "buenas prácticas docentes". (Tesis Doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona: Editorial Herder.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: cómo construir una organización inteligente* (3ª ed.). Buenos Aires: Granica.
- Samuelowicz, K. (1999). *Academics' Educational Beliefs and Teaching Practices*. (Thesis). Griffith University. Australia.
- Tejada, J. (1997). *Grupo y educación: técnicas de trabajo y análisis*. Barcelona: Ediciones Librería Universitaria.
- Zabalza, M.A. (1988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza*, 4-5: 109-138
- (2004). 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 universitaria en el marco del proceso de convergencia Europeo". Propuesta de investigación. Grupo GIE, Universidad de Santiago de Compostela.

¹ Proyecto de investigación cuyo título completo 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 desarrollado entre 2004 y 2007.

² El título de la Tesis Doctoral es 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"

³ Las titulaciones universitarias en España se distribuyen en 5 grandes áreas de conocimiento en función de las que se organizan las universidades: Ciencias de la Salud, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura y Artes y Humanidades.