

Revista Novedades Educativas

El trabajo grupal y las individualidades



**Centro de
Publicaciones
Educativas y
Material
Didáctico S. R. L.**

Año 19

Nº 202

Octubre 2007.

**Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.**

■	EL TRABAJO GRUPAL Y LAS INDIVIDUALIDADES	
	La educación y la formación en la actualidad. <i>Marta Souto</i>	4
	Los colectivos de trabajo como experiencias de emancipación. <i>Ernesto Crescente y Viviana Mancovsky</i>	7
	El grupo posibilita salir de sí y descentrar el pensamiento. <i>Jorge Medina</i>	10
	Posibilidades y límites del trabajo en grupo. <i>Néstor Roselli</i>	12
	Conflictos entre pares. <i>María Laura Ruggiero</i>	16
	Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. <i>Pere Pujolàs i Maset</i> ..	21
	La construcción de dispositivos institucionales. <i>María Marta Larramendy</i>	30
	Unidos en la diferencia. <i>Graciela Simari y Mónica Torneiro</i>	35
	Las inteligencias múltiples y el aprendizaje grupal cooperativo. <i>Daniel Stigliano y Daniel Gentile</i>	40
	Las reciprocidades positivas como "inter-sujeto" del cambio. <i>Alberto Ivern</i>	44
	Qué observar para luego evaluar. <i>Miriam Piani</i>	46
	Una escuela que da paso a la vida. <i>M. C. Diez Navarro</i>	48
■	LA HISTORIA RECIENTE. CREACIÓN DE LA IDENTIDAD COLECTIVA	
	La historia reciente en la escuela. <i>M. Franco y F. Levín</i>	52
	Profesores, enseñanza de la historia y luchas por la memoria en la escuela. <i>M. Paula González</i>	54
	La reflexión necesaria sobre el pasado reciente. <i>Mariela Coudannes Aguirre</i>	58
	• El presente puede ser enseñado históricamente. <i>Fabiana M. Ertola y Laura M. Méndez</i>	60
	"Historia del tiempo presente", cine y enseñanza. <i>Gonzalo de Amézola</i>	64
	Sobre la historia inmediata de la Argentina. <i>Alicia Funes</i>	68
	El pasado cercano con niños de primer ciclo. <i>A. Grischpun</i>	71
	La construcción de la memoria en la escuela. <i>Valeria Morras y Viviana Pappier</i>	74
	Hacer memoria, hacer historia. <i>Sofía G. Dono Rubio</i>	76
	La novela histórica. <i>Juan Quintar y Fernando Casullo</i>	78
	El pasado reciente en relatos para niños. <i>Virginia Cuesta y María Cristina Garriga</i>	80
	Proyecto ARCA (ARgentina-CATALUNYA). <i>Laura Benadiba</i>	82
	Políticas económicas neoliberales. <i>Ricardo Darío Primo</i>	86
	Resignificación del pasado. <i>Marta Ferradás</i>	88
■	MISCELÁNEAS	
	La protección y la promoción de la bibliodiversidad. <i>Alianza de Editores Independientes para otra Mundialización</i>	90
	Agenda	92
	Libros	94
	Páginas web	95

Posibilidades y límites del trabajo en grupo

Néstor Roselli

Se presentan algunas conclusiones prácticas derivadas de la investigación en relación con lo que se conoce como trabajo en grupo. A partir de un recorrido por la educación argentina de las cuatro últimas décadas, se detectan algunas limitaciones de esta modalidad didáctica y se analizan condiciones a partir de las cuales el trabajo en colaboración puede rendir sus mejores frutos.

El auge de las corrientes socioconstructivistas coloca al aprendizaje colaborativo y a la interacción entre pares en el centro de la escena. De hecho, por lo menos en la Argentina, ya en los años '60, las escuelas convirtieron el trabajo en equipo en la nueva *vedette*. Este fenómeno ocurrió sobre todo en el nivel medio de escolaridad, extendiéndose incluso al nivel universitario en las carreras sociales (recuérdense, por ejemplo, los exámenes "en grupo").

Era la época dorada de la Dinámica de Grupo y la educación sucumbió a esta fascinación modernizante, proveniente tanto de la psicología social clásica o funcionalista como de la psicología dinámica (los famosos "grupos operativos" de Pichón Riviere). Las técnicas grupales se incorporaron al dispositivo didáctico de las escuelas y fueron usadas abusiva y acriticamente.

En verdad, la corriente de la Dinámica de Grupo tuvo una gran limitación, especialmente grave para las aplicaciones al campo educativo: el acento estuvo puesto en los aspectos socioafectivos y estructurales de la actividad grupal, relegando los aspectos específicamente cognitivos de la interacción. Los procesos de elaboración cognitiva grupal siguieron siendo la gran "caja negra".

Desde entonces, y a pesar de que con el tiempo se corrigieron los abusos del optimismo ingenuo inicial, el llamado trabajo en equipo se utiliza frecuentemente en las escuelas, especialmente en la educación media.

Justo es reconocer que este uso es intuitivo, ya que no está fundamentado en principios teóricos claros explícitos y verificados. De hecho, la investigación en torno a la interacción sociocognitiva es todavía escasa en la Argentina frente a la abundancia ofrecida por Europa y Estados Unidos, lo que no quita que los aportes del constructivismo interaccionista estén de moda desde principios de esta década.

En sus investigaciones etnográficas sobre la práctica educativa, Gibaja (1993; 1995) estudió la utilización del trabajo en equipo en las escuelas primarias de Buenos Aires. A pesar de un generalizado reconocimiento del valor del aprendizaje cooperativo, y de que muchos docentes declaran utilizar formas de trabajo grupal, en sólo tres de las cinco escuelas estudiadas se observó una real implementación, y en éstas, el porcentaje de tiempo instructivo dedicado a esta modalidad de trabajo osciló entre el 12% y el 15%. Pero lo más significativo de las observaciones de clase de esta investigación fue la constatación de serias deficiencias en la puesta en práctica de la técnica.

La acción del docente se limitaba a asignar la tarea a los diferentes grupos (en general preformados desde el inicio del año lectivo), proveyendo frecuentemente una guía de subtemas y ciertos materiales. De ahí en más, los grupos trabajaban sin mayor orientación organizativa ("autogestión", en términos decorosos). Las directivas se referían a la tarea en sí, pero no a la forma de llevarla a cabo. Esta ausencia de encuadre producía desorden e imposibilidad de articular una

verdadera producción colectiva. Al no haber un plan definido, en muchos casos la actividad se fragmentaba y se hacía individual o subgrupal.

El desinterés por la producción y el aporte de los demás (del propio y de los otros grupos) es otra de las características apuntadas por Gibaja. Por ejemplo, cuando cada grupo expone sus conclusiones ante el resto de los compañeros, pocos prestan atención.

En tales condiciones, no extraña que los resultados sean pobres y que los docentes tengan en la intimidad ciertas aprensiones con respecto al trabajo grupal. Tampoco debe suponerse una entusiasta adhesión por parte de los alumnos; muchos lo sienten como una pérdida de tiempo y otros como una experiencia no exenta de ansiedad por los problemas de ajuste interpersonal.

En un nivel más avanzado de escolaridad, hemos encontrado una situación parecida a la descrita por Gibaja en algunos aspectos y distinta en otros (Roselli, 1999). El trabajo con díadas y tétradas de alumnos de primer año del antiguo ciclo secundario (13 años) en tareas de aprendizaje cooperativo de conocimientos mostró que la causa principal de la escasa productividad grupal no era tanto la desorientación en la manera de encarar la tarea, como un excesivo ritualismo, que hacía que los alumnos estuviesen más preocupados en cumplir ciertas formas exteriores de procedimiento que en aprender realmente el conocimiento.

La escuela en la que se realizó el estudio se caracterizaba por el empleo del trabajo en equipo. Éste estaba pautado de acuerdo con una rutina que los alumnos tenían bien interiorizada: se debía responder por escrito cada una de las preguntas de la guía, referentes a un texto que se les proporcionaba. Se buscaba en el texto la parte que respondía a cada pregunta y se la copiaba, dictada en voz alta, ya que todos escribían la respuesta (la misma) en sus carpetas. La discusión conceptual era pobre.

En esta modalidad, aprender un conocimiento es básicamente localizar una información en un contexto físico y trasladarla a otro. En esta operación, el hecho cognitivo está ausente como tal. El conocimiento aparece así definido de una manera absolutamente conductista: es palabra, no concepto. Es un "como si". No hay reflexión semántica.

Quizás este vaciamiento cognitivo que hemos encontrado no sea un atributo exclusivo de la actividad grupal, sino un mal generalizado de la escuela actual, por lo menos en el medio en el que realizamos nuestras observaciones.

Esto es especialmente contradictorio en un discurso docente pretendidamente constructivista. El desfase entre teoría declamada y práctica docente real ha sido reiteradamente señalado por varios investigadores.

Otro aspecto que se trae a colación frecuentemente cuando se analiza el aprendizaje en equipo es el tiempo real dedicado al trabajo propiamente cognitivo, aparte del invertido en la organización de la tarea y en conversaciones ajenas a ella. Estas actividades "adicionales" hacen que el trabajo colectivo sea en general más lento con respecto al individual, aunque en este último el factor distractivo suele ser importante.

En las ya aludidas investigaciones con díadas y tétradas referidas al aprendizaje cooperativo de conocimientos, hemos encontrado las siguientes frecuencias y porcentajes de intervenciones específicas de aprendizaje, organizativas, y ajenas a la tarea (Tabla). Los valores corresponden a 10 díadas y 10 tétradas, que en una sesión de 80 minutos debían aprender en equipo un tema de biología sobre la base de un texto y de una guía proporcionados.

Si bien las díadas y las tétradas trabajaron temas distintos (y esto puede explicar la leve diferencia en la cantidad general de intervenciones), hay coincidencia en el peso relativo de las intervenciones de aprendizaje y las de organización de la tarea. Éstas últimas tienen un peso realmente significativo. También es importante la proporción de intervenciones ajenas a la tarea. Como es comprensible, éstas son mayores en los grupos de cuatro alumnos: un cuarto del total de la actividad.

Condiciones para el trabajo en colaboración

Si bien parecen estar fuera de duda los valores intrínseco y extrínseco de la interacción sociocognitiva de tipo cooperativo, especialmente frente a la de tipo competitivo y al desempeño puramente individual, ello no es válido de modo absoluto. La superioridad del trabajo en colaboración se da sólo bajo ciertas condiciones, que son las que el docente debe tener en cuenta para no usar ciega e indiscriminadamente esta modalidad didáctica. Examinaremos las más importantes. A los fines de evitar una innecesaria dispersión semántica en esta síntesis general, acordamos equiparar los términos "trabajo en colaboración", "trabajo cooperativo" y "trabajo en equipo" (o en grupo), aunque corresponde reconocer que hay diferencias semánticas entre dichas categorías.

- a) La primera condición es que el trabajo cooperativo debe ser auténtico y no un mero formalismo. Para ello es necesario que el grupo exista como tal, como realidad psicológica, de modo que todos los miembros se sientan involucrados en la meta común que es la realización de la tarea. La pertenencia psicológica al grupo tiene que ver con factores socioafectivos que no pueden ignorarse a la hora de constituir unidades colectivas de trabajo. Por ello es aconsejable que el docente no imponga arbitrariamente la constitución de los grupos, dejando abierta la opción del número de miembros dentro de un límite máximo en función del tipo de tarea.

Tabla. Número total de los distintos tipos de intervenciones

	Intervenciones de aprendizaje		Intervenciones organizativas		Intervenciones ajenas a la tarea	
Díadas	45%	2.573	35%	1.988	20%	1.119
Tétradas	44%	2.309	31%	1.671	25%	1.305

- b) La colaboración sociocognitiva puede (y debe) ser entrenada y desarrollada. Prichard et al. (2006) encontraron que los grupos que recibieron entrenamiento específico en aprendizaje colaborativo tuvieron mejores logros que los sujetos que recibieron igual formación -pero fueron asignados a otros grupos- y que los que no recibieron formación alguna. En la misma dirección, León del Barco (2006) halló que el entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos aumentaba la eficacia del aprendizaje colaborativo. Roselli (ob. cit.) logró una mejora sustancial en la calidad del intercambio sociocognitivo de parejas de alumnos mediante sesiones de entrenamiento y estímulo de la interacción colaborativa en tareas no-cognitivas, lo que derivaba en mejores resultados de aprendizaje. Esto demuestra que el entrenamiento de la colaboración en sí misma produce beneficios en el plano específicamente cognitivo.
- c) Se debe asegurar la participación de todos los miembros, evitando que el trabajo recaiga sobre algunos. La evidencia empírica señala que los mejores resultados de aprendizaje están asociados a una alta interactividad en el seno de los grupos, pero también a una cierta simetría de la participación (Roselli, ob. cit.). Para lograr esto, algunos autores (Stevens y Slavin, 1995, por ejemplo) apelan a incentivos grupales externos, vinculando los resultados individuales a los logros colectivos, o sea al de los restantes miembros. Esta estrategia de fomento de la interdependencia "desde afuera" despierta en muchos casos insatisfacción y resistencia. Otro recurso es fijar ciertas pautas, como la rotación de los roles o la alternancia en la participación, o sea introducir un marco regulatorio de la participación.

Menos conflictivo es, sin duda, basar el intercambio y la colaboración recíproca en el sentimiento de pertenencia al grupo y en el reconocimiento de una meta comunitaria (y no sólo común). Si éste es el caso, se debe recordar que una participación genuina puede ser tanto activa como pasiva, puesto que aun el silencio puede ser expectante y no necesariamente prescindente.

- d) Una buena interacción entre los miembros de un grupo de aprendizaje no es suficiente. Es imprescindible que la acción se centre en los aspectos específicamente cognitivos de la tarea; o sea que se trate de un auténtico trabajo cognitivo.

En nuestras investigaciones hemos constatado un fenómeno generalizado, que consiste en una manipulación puramente lingüística del material ofrecido (texto científico) y no en un trabajo de orden conceptual. En otros términos, las palabras suplantando a los conceptos. En nuestra opinión, esto obedece a una modalidad rutinaria -muy arraigada en la práctica educativa con respecto al aprendizaje en equipo-, que consiste en localizar en el texto ofrecido la información necesaria para responder a las preguntas- guía suministradas por el profesor, y acto seguido copiarla textualmente, sin que medie el menor proceso de elaboración cognitiva.

Otra actividad no-cognitiva ocurre cuando la tarea demanda la elección consensuada de una opción de respuesta entre varias, y la búsqueda de dicho consenso, en vez de ser argumentativa, se convierte en una negociación en términos de poder.

- e) El nivel de la tarea debe estar en relación con el nivel de competencia inicial de todos los miembros del grupo, o sea que todos los sujetos deben tener un umbral mínimo de competencia específica respecto de la tarea a realizar. En una investigación donde se compararon tres modalidades didácticas, Roselli (2002) encontró que el trabajo colaborativo autogestionado produce buenos resultados en grupos que poseen un nivel aceptable de competencia en relación con la tarea propuesta, pero magros resultados en grupos escolares de escasa competencia en dicho tipo de tarea.

- f) Si bien no es necesaria una homogeneidad de competencia entre los miembros (algunos no lo creen conveniente), la heterogeneidad no puede ser excesiva, ya que esto favorecería relaciones y actitudes de dominio-dependencia, segregación, desmotivación e insatisfacción. Cuando la distancia entre los sujetos es grande, difícilmente la relación se ubique en la "zona de desarrollo próximo", requisito para un verdadero vínculo intersubjetivo.

Aunque la distancia entre los sujetos sea moderada, cabe pensar en la advertencia de Tudge (1993) sobre el riesgo de regresión o retroceso en el caso del sujeto relativamente más avanzado (pero no tanto como para mantener convicciones firmes y seguras).

- g) El caso especial del sujeto manifiestamente más capacitado plantea la cuestión de la tutoría entre pares, recurso de antigua tradición en educación. En el presente trabajo, el problema sólo fue tratado tangencialmente, advirtiendo que, si bien desde el punto de vista de la comunicación informal con los pares constituía una ventaja, desde la óptica de la precisión epistemológica ello no igualaba la tutoría adulta. Además, y esto es lo importante en contextos de trabajo cooperativo entre iguales, no es conveniente que exista una función tutorial implícita, producto de una desigualdad manifiesta, coexistiendo con el rol explícito de 'uno más de los miembros'.

- h) Tratándose de aprendizaje de conocimientos, éstos deben asegurarse desde la función experta. Su fuente proveedora puede ser un texto científico o una exposición a cargo del docente, pero está claro que el grupo no puede generar episteme por sí mismo. De modo que el trabajo cooperativo entre iguales, en lo que hace al aprendizaje de conocimientos, supone siempre la participación experta, tanto para asegurar, supervisar y evaluar el aspecto epistémico como para proporcionar pautas organizativas de la actividad atendiendo a la edad de los sujetos.

- i) Con respecto a la edad mínima necesaria para encarar un trabajo cognitivo en colaboración, el criterio varía según se tenga una perspectiva teórica piagetiana o vygotskiana. En el primer caso, las condiciones ideales existirían cuando el sujeto accede a la franca posibilidad de relaciones y negociaciones igualitarias, proporcionando argumentos consistentes de sus puntos de vista, lo que no ocurriría antes de la pubertad. En una postura vygotskiana, no hay límites

teóricos para la coordinación interindividual de acciones, sean motoras o mentales. Obviamente, en este caso todo depende del tipo de tarea.

- j) Más allá de este aspecto evolutivo, el tipo de tarea condiciona en sí misma el éxito o fracaso del trabajo cooperativo. Son especialmente útiles aquellas que admiten la diferenciación de roles y de subtareas, las que pueden encararse de varias maneras, las que admiten metas intermedias, las que por su naturaleza obligan a intercambiar información ya alternar la participación, en fin, las que no consisten tanto en una performance única como en la suma o construcción a partir de aportes múltiples.

La asociación con otros estimula a encarar tareas difíciles y desafiantes, especialmente situaciones nuevas no rutinarias. El pensamiento colectivo es más flexible y menos lineal, menos encerrado en moldes fijos. Funciona mejor en tareas "abiertas", que admiten varias alternativas de ejecución o de respuesta.

- k) El trabajo en equipo requiere objetivos, instrucciones organizativas y procedimentales y materiales que el experto debe suministrar con precisión desde el inicio. Por lo tanto, necesita una planificación rigurosa que pauté su desarrollo. Además, se debe asegurar el monitoreo constante de la actividad y el "andamiaje" que corresponda proporcionar desde la "zona de desarrollo próximo", sin excluir la evaluación de los resultados y la consiguiente devolución pedagógica, asegurando la "corrección epistémica".

El trabajo en grupo no puede convertirse en el único y monopólico recurso didáctico, donde todas las instancias del aprendizaje deban hacerse colectivamente. El análisis grupal de la bibliografía científica, por ejemplo, resulta realmente fructífero sólo después de una lectura individual. Además, diversas investigaciones han puesto en evidencia el valor de la explicación docente, por lo que la autogestión del aprendizaje por parte de los aprendices es sin duda insuficiente.

Los requisitos que hemos enumerado dejan en claro que el trabajo cognitivo en grupo no es asunto fácil y que no basta agrupar dos, cuatro o seis niños y hacerlos trabajar juntos para obtener buenos resultados.

INFORMACIÓN ADICIONAL

BIBLIOGRAFÍA

- Gibaja, R., *El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- Gibaja, R., *El trabajo intelectual en la escuela*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación, 1995.
- León del Barco, B., "Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos", *Anales de Psicología*, vol. 22, N° 1, 2006.
- Prichard, J.; Stratford, R. & Bizo, L., "Team-skills training enhances collaborative learning". *Learning and Instruction*, vol. 16, Issue 3, Grecia, 2006.
- Roselli, N., *La construcción sociocognitiva entre iguales*, Rosario, IRICE, 1999.
- Roselli, N., *Comparación experimental de tres modalidades de tutoría docente*, Rosario, IRICE/FCE, 2002.
- Stevens, R. & Slavin, R., "The cooperative elementary school: effects on students achievement", *American Educational Research Journal*, 32 (2), Estados Unidos, 1995.
- Tudge, J., "Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares". En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Néstor Roselli es doctor en Psicología. Investigador del CONICET en el área de psicología educacional. Investiga específicamente los procesos sociocognitivos del aprendizaje. E-mail: roselli@irice.gov.ar