

Del trabajo grupal al colaborativo. Antecedentes, conceptualización y propuesta de abordaje didáctico

María Alejandra Zangara y Cecilia Sanz.

Resumen:

El trabajo colaborativo es un campo en el que se ha venido trabajando en profundidad, con especial interés desde la consolidación de los espacios digitales como contextos, soportes, lenguajes y acompañamiento de las propuestas de enseñanza con diferentes grados de hibridación. Este concepto ha abrevado en la idea de trabajo en grupo, que tiene en su base un entramado de competencias conceptuales, habilidades y destrezas, además de cuestiones emocionales. Como componente estructurante el trabajo en grupo presenta algunas tensiones, entre las que se podrían mencionar la tensión entre el individuo como objeto discreto y el grupo como colectivo, el sostenimiento de la identidad dentro del grupo, las condiciones de grupalidad y la mixtura de competencias conceptuales y afectivas necesarias para fortalecer las redes de trabajo grupal. Además, en el pasaje del trabajo grupal al trabajo colaborativo existen grados de organización, que proveen a este último de un sistema de autorregulación especial.

Intentando echar luz conceptualmente, y atendiendo a perspectivas teóricas provenientes de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Informáticas, este artículo se propone: a. presentar el trabajo grupal como antecedente del trabajo colaborativo con su revisión histórica y conceptual; b. describir la tensión ineludible entre las perspectivas individual y grupal; c. conceptualizar el trabajo colaborativo y su abordaje desde la disciplina Didáctica. Además, se detallará una propuesta didáctica de diseño e implementación de actividades colaborativas que acuerdan con el marco presentado.

Palabras clave: trabajo grupal y colaborativo; abordaje didáctico del trabajo colaborativo; enseñanza a grupos colaborativos.

Abstract:

Much work has been done in the field of collaborative work, especially since digital technology has become part of the context, as support and language, and has been accompanying teaching proposals. This concept is based on the idea of group work with its framework of conceptual competencies and skills, as well as emotional issues. As

the main component, group work presents internal tensions. It is possible to mention the tension between the person as a discrete object and the group as a collective, the maintenance of a person's identity within the group, the potential for creating groups (Schmuk y Schmuk, 1975) and the mix of conceptual and affective competencies needed to strengthen group work networks. In the process from group work to collaborative work there are degrees of organization that provide the group with a special self-regulation system.

In an effort to shed light on the collaborative work issue from a conceptual point of view, and taking into account educational and IT perspectives, this article proposes: 1. to present a historical and conceptual review of group work as the antecedent of collaborative work; 2. to describe the unavoidable tension between two perspectives, the individual and the group; 3. to conceptualize collaborative work and how it is considered from the discipline of Didactics. Also included in this article will be a didactic proposal of design and implementation of collaborative activities that matches the framework presented.

Keywords: *collaborative work; group work; teaching proposal of collaborative work; how to teach collaborative groups.*

En la literatura hay obras que expresan con maestría lo que significa armar y trabajar en grupo. En Argentina, el cuento «Instrucciones para elegir en un picado» de Crónicas del Ángel Gris, de Alejandro Dolina (1996) lo muestra claramente:

Cuando un grupo de amigos no enrolados en ningún equipo, se reúnen para jugar, tiene lugar una emocionante ceremonia destinada a establecer quiénes integrarán los dos bandos.

Generalmente dos jugadores se enfrentan en un sorteo o pisada y luego cada uno de ellos elige alternadamente a cada uno de sus compañeros. Se supone que los más diestros serán elegidos en los primeros turnos, quedando para el final los troncos.

Pocos han reparado en el contenido dramático de estos lances. El hombre que está esperando ser elegido vive una situación que rara vez se da en la vida: sabrá de un modo brutal y exacto en qué medida lo aceptan o lo rechazan. Sin eufemismos, conocerá su verdadera posición en el grupo [...] Manuel Mandeb, que casi siempre oficiaba de elector, observó que sus decisiones no siempre recaían sobre los más hábiles. En un principio se creyó poseedor de vaya a saber qué sutilezas de orden técnico, que le hacían preferir compañeros que reunían... ciertas cualidades.

Pero un día comprendió que lo que en verdad deseaba, era jugar con sus amigos más queridos. Por eso elegía siempre a los que estaban más cerca de su corazón, aunque no fueran los más capaces.

El criterio de Mandeb parece apenas sentimental, pero es también estra-

tégico: uno juega mejor con sus amigos. Ellos serán generosos, lo ayudarán, lo comprenderán, lo alentarán y lo perdonarán.

Un equipo de hombres (y mujeres) que se respetan y se quieren es invencible. [...].

Si bien este extracto literario tiene licencias precisamente por su género, presenta algunas tensiones propias del trabajo grupal, que coinciden con la literatura especializada en este tema. Se podrían mencionar: la tensión entre el individuo como objeto discreto y el grupo como colectivo, el sostenimiento de la identidad dentro del grupo, las condiciones de grupalidad (Schmuk y Schmuk, 1975) y la mixtura de competencias conceptuales y afectivas necesarias para fortalecer las redes de trabajo grupal. Este artículo intenta desentramar estas cuestiones.

1. Trabajo en grupos como antecedente del trabajo colaborativo

Las teorías de trabajo en grupo se han alimentado de varias corrientes. Por un lado, a principios del siglo pasado, en 1910, la *Gestalt* supera el atomismo y aboga por el concepto de totalidad. Esta teoría nació en el campo de la percepción como categoría psicológica (Köhler, Wertheimer y Riezler, 1944) y se ha extendido a otros campos. Algunas de las llamadas Leyes de la *Gestalt* permiten comprobar la idea de conjunto desde sus cimientos. Por ejemplo, la Ley de Proximidad proclama que “cuando las partes de una totalidad reciben un mismo estímulo, se unen formando grupos en el sentido de la mínima distancia”; o la Ley de la Buena Forma, que advierte que “las partes de una figura que tiene buena forma indican una dirección o destino común y forman con claridad unidades autónomas en el conjunto”. Por otro lado, el pasaje de la percepción individual al concepto colectivo se vio influenciado por la Teoría del Campo Vital (Lewin, 1935) que también contribuyó a la teoría gestáltica y profundizó en la relación entre el individuo y el grupo. La Teoría del Campo Vital comprende al comportamiento humano como dependiente de dos supuestos básicos: a) cada individuo actúa en un determinado entorno y su comportamiento se ve influenciado por la totalidad de los hechos que afectan dicho entorno; y b) esos hechos configuran un campo de fuerzas dinámico que puede denominarse «campo psicológico». Este campo psicológico constituye para el individuo su ambiente vital. Con la idea de «campo de fuerzas» se postula que las personas, situaciones y objetos tienen valencias que confluyen en cada campo vital y lo determinan. La valencia de un elemento del campo psicológico es positiva cuando dicho elemento puede satisfacer alguna necesidad del sujeto. Por el contrario, es negativa cuando puede causarle daño o perjuicio. Los objetos, situaciones o personas que asumen valencia positiva

atraen al individuo, ya que generan una fuerza que lo/la impulsa hacia ese elemento; los de valencia negativa le causan repulsión y alejamiento.

Esta teoría intenta componer un modelo químico y matemático del comportamiento humano y llega, incluso, a modelizar qué tipo de comportamientos podría adoptar una persona en función de la relación con su campo de fuerzas, en cada ambiente y tiempo particular. Si bien la base de la teoría de Lewin sigue siendo el comportamiento previsible a partir de un campo de fuerzas determinado, se supera la concepción atómica, sostenida por las miradas conductistas de la Psicología del Aprendizaje y trasladadas luego al campo de la Educación, a partir de la Teoría de Instrucción Programada (Watson, 1913; Skinner, 1938 y 1953; Thorndike, 1910). Se sitúa al individuo en el contexto que lo circunda y comienza a pensarse el proceso interno de respuesta (más tarde, de construcción) en ese contexto. La Teoría del Campo Vital ha valorizado el contexto, en tanto ambiente, que interviene en los procesos individuales y ha favorecido la transición del pensamiento desde el individuo solo (o «solista» como lo llamó más tarde Gavriel Salomon, 2011) hacia el grupo de pares que lo rodea y con quienes comparte experiencias.

Si bien Lev Vygotsky había desarrollado, antes de los años 30, su teoría del interaccionismo social con el concepto clave de Zona de Desarrollo Próximo (1962), su trabajo en la antigua Unión Soviética, fuera de los límites del mundo académico de ese momento, dentro de otra composición y comunicación del mundo, puso sus ideas fuera de órbita. Su obra fue descubierta y divulgada por los medios académicos del mundo occidental en la década de 1960 y 1970. Fue en ese momento, con la traducción al idioma inglés de su paradigmática obra *Pensamiento y lenguaje* (1962) cuando este autor se establece como referencia indiscutible dentro del mundo de la Psicología y la Educación, con vinculación específica a los grupos de trabajo y aprendizaje.

Con estos antecedentes, desde la Psicología y la Educación, comienza a pensarse en el individuo en contexto y en el grupo como reunión de personas en confluencia de tiempo y espacio. La pregunta que sigue sería «¿Qué es un grupo?». Se debe recurrir, entonces, a la Sociología, en la rama que se ocupa de la sociología de grupos, para diferenciar simples reuniones de personas del concepto de grupo propiamente dicho. Luego, es posible adentrarse en los diferentes tipos de grupos.

La conformación de grupos podría pensarse como una graduación que iría de menor a mayor integración en base a los componentes que ya comienzan a delinearse como fundantes de un grupo:

- Objetivos/fines comunes.
- Identidad compartida.
- Estructura interna necesaria para su funcionamiento.

- Tareas comunes.
- Conciencia de grupo (característica asociada a la metacognición grupal).
- Sostenimiento en el tiempo de cada uno de estos componentes.

Habría una línea conceptual imaginaria que se inicia en las reuniones denominadas muchedumbre, donde los elementos identitarios y el sostenimiento en el tiempo son bajos hasta llegar a los diferentes tipos de grupos. En el extremo superior de este gradiente se ubicaría el trabajo colaborativo.

Siguiendo la línea histórica, en 1968, Anzieu y Martin se destacaron por la instalación de criterios que permitían componer diferentes tipos de grupos. Según esta idea, podría caracterizarse a diferentes reuniones de personas en función de: la cantidad de individuos que la componen, los objetivos comunes, su estructura, su conciencia de grupalidad y las tareas comunes que comparten. Así, comienza a utilizarse una primera taxonomía en la que se incluye a la muchedumbre, agrupamiento, banda y grupo primario. En términos de pensar grupos en contextos de educación, se ubica a los grupos de aprendizaje dentro de los grupos primarios. Un grupo primario podría definirse como un conjunto de personas cuya relación está basada en la afectividad, el compromiso y la solidaridad. Son grupos reducidos y la interacción es permanente. En una primera definición, el concepto incluye la idea de relación cara a cara. Claramente, esto ha cambiado con el advenimiento de la tecnología digital.

Estas primeras líneas han permitido vislumbrar cómo se ha generado la caracterización de los grupos y cómo diferentes disciplinas comenzaron a pensar el tránsito del individuo al grupo, desde los puntos de vista psicológico, sociológico y educativo. Se avanza a continuación hacia el tratamiento de la tensión al interior de los grupos.

1.1. Del objeto discreto al colectivo: la tensión individuo-grupo

En cuanto a los componentes epistemológicos necesarios para estudiar un grupo, Fernández (1989) presenta tres vertientes: la primera considera al grupo como más que la suma de sus partes. Esto remite a la teoría de Lewin y a la *Gestalt*, ya presentadas. El segundo aborda la estructura, las invariantes del grupo, los aspectos formales y organizacionales. El tercero intenta desentramar el tránsito del objeto discreto al objeto colectivo y trabaja, entonces, en dos dimensiones: la del individuo y la del grupo. En las dos primeras vertientes, el objeto de estudio es el grupo en sí, como un objeto único y la preocupación está centrada en delimitarlo, recortarlo y estudiarlo en lo que es y hace. En la tercera variante, en la que estaría incluida la tensión individuo-grupo, se analizan los entrecruzamientos propios de la comunicación grupal. Entonces, el campo de «lo grupal» se resignifica como un campo de tensiones, atravesado por la ten-

siones propias de los individuos más las propias del grupo. A decir de Marta Souto: “se piensa en Lo Uno y Lo Múltiple al mismo tiempo” (1993, p. 54).

Desde la Psicología, la idea de cognición distribuida (Pea y Perkins citados en Salomon, 2001), sostiene que el “conocimiento se construye socialmente por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos a metas compartidas, o de diálogos y cuestionamientos que nacen de las diferencias que existen entre las perspectivas de las personas” (p. 76). Aprender en grupo supone que, a través de una serie de interacciones, se enriquece la actividad cognitiva a partir de la confrontación de ideas con otros, ya sea por la generación de un conflicto o por la simple presentación de las propias ideas a los pares.

Preece, Rogers y Sharp (2002) evalúan como insatisfactorios los abordajes de la cognición como fenómeno individual, al no considerar la interacción con otros y el manejo de artefactos (tanto de tecnología simbólica como artefactual) como representaciones externas de conocimiento en actividades cognitivas diarias. Presentan la idea de Hutchins de cognición distribuida (en Preece et al., 1995) como una nueva conceptualización de las actividades humanas. La figura 1 muestra la comparación entre los abordajes de cognición individual y cognición distribuida que estos autores traen a la discusión.

En la figura 1 puede visualizarse que **la cognición se estudia como un sistema, en el que se conjugan diferentes representaciones mentales, externalizadas a través de sistemas tecnológicos simbólicos** (lenguaje oral, textual o gráfico). En la perspectiva de la cognición distribuida [Rogers y Ellis (1994); Norman (1993); Halverson (2002). Todos en Preece et al. (2002); Nardi (1996)], la unidad principal de análisis es el sistema funcional, que consiste en la integración entre las personas y los recursos utilizados, y su relación entre sí dentro del ambiente de trabajo o estudio. Según Kharrufa (2010) esta unidad de análisis se supone dentro de un contexto, y su estudio se enfoca en las relaciones funcionales de los elementos que intervienen. Incluso, siguiendo a Pea (en Salomon, 2001) la cognición humana puede considerarse distribuida más allá del propio individuo y en distintos sentidos: incluyendo a otras personas y apoyándose en medios simbólicos, en el entorno y en los artefactos. En otras palabras, las personas colaboran en un sistema de cognición, en el que externalizan su conocimiento a través de representaciones tecnológicas simbólicas y construyen conocimiento grupal que termina residiendo en este sistema. La construcción de conocimiento a través de una herramienta de foro, por ejemplo, podría ser un buen ejemplo de cómo se construye conocimiento distribuido.

La idea de extensión de las capacidades humanas por la relación con las herramientas tecnológicas había sido presentada por Salomon y otros en 1992. Esta concepción hablaba de efectos «de» y «con» la tecnología. Decía:

La diferencia entre los dos tipos de efectos se ve reflejado en el caso de un experto operador de un ábaco. Por un lado, la persona demuestra una mayor habilidad aritmética mientras trabaja con el ábaco -el efecto CON el ábaco-. Luego es posible que demuestre una mayor capacidad matemática cuando hace sus cálculos sin el ábaco, una consecuencia de la interiorización de los procedimientos facilitados inicialmente por el ábaco -el efecto DE la herramienta- (Salomon, 1992, pp. 17-18).

Si se analiza la tensión individuo-grupo desde el punto de vista de la herramienta tecnológica, la visión parece ser más «optimista». Aparece la idea de la dinámica relacional de los grupos en las redes digitales. Según los analistas, esto ha permitido la aparición de “otro tipo de producto y proceso de interacción” (Pisani y Piotet, 2008). En la definición de esta idea, los autores apuntan a dos hipótesis. La primera es la presentada por James Surowiecki (2005) en *La sabiduría de las multitudes*. Describe el fenómeno del pensamiento colectivo como epónimo de esta época y lo define como de un *truismo matemático*, ya que esta sabiduría permitiría conocer la media de opiniones, gustos y juicios diferentes solo por estar participando de una especie de comunidad de miles. Nótese que este fenómeno de comunidad, en cierto sentido organizada e inteligente, difiere bastante de los estudios franceses del siglo pasado, que dotaban a las muchedumbres de un bajo grado de sentido de pertenencia y organización (Anzieu y Martin, 1968). Por un lado, si bien no es la única causa a la que se le atribuye el cambio de la concepción de las multitudes, la existencia de tecnología que posibilita alta conectividad parece ser un motor importante en este cambio de visión. Por otro lado, como segunda hipótesis, el advenimiento del concepto de Web 2.0 (O'Reilly, 2006) postula la organización de grandes masas de personas en dos aspectos: la creación de contenido *bottom up*¹ y el aprovechamiento de la inteligencia colectiva para realizar cambios sociales más rápida y efectivamente.

Por último, para cerrar esta visión «optimista» que los expertos presentan respecto de la tensión individuo-grupo en las redes actuales vinculadas con tecnología digital, resta considerar la idea de Pisani y Piotet (2008) acerca de que se podría pasar de la sabiduría de las muchedumbres a la inteligencia colectiva, creando espacios en los cuales mucha gente piense junta. Esta idea coincide con la idea de cognición distribuida, devenida de la Psicología Cognitiva, presentada en párrafos anteriores. O sea que, **tanto desde las miradas humanísticas como tecnológicas, se postula el pasaje del individuo al grupo**

1. Literalmente sería “desde abajo hacia arriba”. Podría considerarse como producción descentralizada de contenidos, en este caso.

y aun a las multitudes de una forma orgánica e inteligente. Al parecer, la tecnología podría realizar aportes en este sentido.

1.2. Grupos de aprendizaje como un tipo especial de grupo

Para definir este concepto, se retoma a Marta Souto de Asch, quien define a un grupo de aprendizaje como:

...una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros (1987, p. 55).

Es visible que, en los grupos de aprendizaje, los componentes fundantes de un grupo se mejoran y organizan en pos del logro del objetivo común. Así, los componentes de organización y conciencia de grupo se ven fortalecidos.

Los grupos de aprendizaje deben ser considerados dentro del escenario didáctico en el cual se crean, fortalecen y trabajan. Entonces, se entrelazan tres abordajes de características epistemológicas diferentes, pero afluentes de la misma situación didáctica:

El proceso de aprendizaje: en este sentido, las primeras líneas de didáctica grupal consideraban el aprendizaje individual de cada miembro como el objeto de estudio. Han aparecido ideas innovadoras, como la cognición distribuida o la inteligencia grupal, que consideran un aspecto no presente en el trabajo grupal con tecnología no informática: la penetración de la tecnología «inteligente» en la «inteligencia colectiva» de los grupos de aprendizaje.

Proceso de enseñanza: el abordaje es la Didáctica, como teoría de la enseñanza que reseña los elementos constitutivos de una situación de enseñanza. Desde los objetivos, actividades, métodos, materiales, manejo del tiempo y evaluación puestos a disposición para que los integrantes del grupo y el grupo como unidad mayor, aprendan.

Proceso de dinámica grupal: el objeto de estudio es el propio grupo, en su devenir desde su construcción o primer contacto, pasando por las etapas de trabajo (que serán revisadas en próximas secciones de este trabajo, hasta su disolución.

2. Del trabajo en grupos al trabajo colaborativo

La literatura referida al trabajo en grupos proveniente de la Psicología, la Sociología y la Didáctica coloca a los grupos de aprendizaje en un nivel alto de productividad, autorregulación y autopercepción de su entidad como colectivo. El marco teórico que se ha construido interdisciplinariamente, a partir del

advenimiento de la tecnología digital, también le ha otorgado a los grupos de aprendizaje, en entornos tecnológicos, un alto grado de funcionamiento. Así, Benkler y Nissenbaum (2006) introducen el término «trabajo colaborativo» para hacer referencia a este alto grado de funcionamiento de un grupo de personas tras un objetivo común. Se asocia, en un principio, a iniciativas de “bien común” sostenidas en las ideas de inteligencia colectiva (Salomon, 2001) o sabiduría de multitudes (Surowiecki, 2005), pero en la actualidad el término «trabajo colaborativo» se refiere también a grupos pequeños y se ha trasladado, a veces sin el análisis suficiente sobre su funcionamiento, al trabajo grupal en escenarios educativos.

El trabajo colaborativo en escenarios educativos busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales, a partir de consignas específicas que busquen la colaboración y el intercambio de información y estrategias entre los integrantes de un grupo de trabajo. Como se ha presentado en las secciones anteriores, deviene de las prácticas tradicionales de trabajo grupal.

El término «trabajo colaborativo» se utiliza como una especie de paraguas terminológico para cubrir aquellas actividades que implican la colaboración dentro de un contexto educativo. Siguiendo a Dillenbourg (1999), un primer acercamiento a este concepto podría ser: “el aprendizaje colaborativo es una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas”. El trabajo colaborativo representa un estadio superior del trabajo grupal, en términos de su organización, compromiso y autorregulación. Se diferencia, entonces, de otras formas de trabajo grupal que no cumplen con estas condiciones.

Otros tipos de trabajos grupales pueden revisarse en el texto de Libedinsky, Manso, Pérez, Light y Garzón (2011). Las autoras establecen cinco dinámicas en las que se puede presentar la colaboración en los proyectos y en las actividades con TIC. Si bien todas implican trabajar en forma conjunta en el logro de una meta común, no pueden considerarse trabajo colaborativo. Estas dinámicas son:

Dinámica de Producción Conjunta: los participantes trabajan en simultáneo en la misma tarea, estudiando un asunto común durante un periodo de tiempo acordado, para obtener un producto compartido. Aunque hacia el interior se distribuyan las tareas, todos son responsables del producto final.

Dinámica de Producción Secuenciada: cada participante debe realizar una instancia del trabajo, pero la dinámica es secuenciada, ya que hasta que el primer participante no cumple su paso, el siguiente no puede realizar su tarea. Cada instancia es requisito para que el compañero pueda avanzar. Es fundamental que todos los integrantes tengan claro el objetivo del producto final.

Dinámica de Producción Complementaria: cada participante produce una porción del total y entre todos desarrollan el producto final. El producto final es impensado inicialmente por cada uno de los participantes.

Dinámica de Producción Mosaico: todos los participantes aportan datos sobre una base dada. La colaboración cobra sentido solo en la medida en que se habilita una instancia en la que se utilizan los datos recopilados para realizar un análisis o como insumo para desarrollar una nueva tarea.

Dinámica de Producción en Espejo: cada uno de los participantes describe o investiga un tema respetando la forma establecida. Al finalizar, ambas producciones se comparan y se realizan devoluciones constructivas al trabajo del compañero.

¿Cuál es la diferencia entre el trabajo colaborativo y las instancias anteriormente descriptas de trabajo en grupo? Se presentan sus diferencias conceptuales en la tabla 1.

El trabajo colaborativo, entonces, sintetiza y enriquece otras formas de trabajo grupal.

3. La enseñanza orientada a grupos como objeto de la didáctica

En el campo de la Didáctica, la enseñanza orientada a grupos ha modificado la perspectiva del sujeto que aprende. Se ha pasado de lo discreto al conjunto, de las problemáticas de la persona sola al colectivo y al trabajo grupal. Se piensa «lo grupal» como atravesamientos múltiples. Dentro del marco social, político e institucional, se inscribe la problemática del contexto de enseñanza. Además aparecen las variantes del aula con el componente de la tecnología digital. Se concibe la problemática del grupo como entramado de voces y relaciones, compuesto por individuos igualmente complejos en su interioridad. Se hace necesario, entonces, pensar en la interdisciplinariedad para comprender fenómenos cada vez más transversales.

Los grupos aparecen como “nudos constituidos por múltiples hilos de unidades disciplinarias que se enlazan en el pensar en lo grupal” (Fernández en Souto, 1996, p. 54) o como “proceso desencadenado por cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares” (de Brassi, en Souto, 1996, p. 55). Esto significa que se desiste de abordar, desde el punto de vista de la enseñanza, al grupo como objeto discreto y único y se entiende como un entramado («dispositivo» diría Souto, 1996) de voces diferentes que actúa como una unidad en un tiempo y espacios determinados, enfocados hacia objetivos comunes.

La complejidad del abordaje didáctico de la enseñanza en grupos existe y comienza en la propia dificultad para definir el concepto y los tipos de grupos. **¿Por qué, entonces, el trabajo en grupos es un objeto de interés para la Didáctica, a**

pesar de las dificultades para su abordaje? Una posible respuesta parece estar en sus ventajas. Los beneficios de la colaboración para el aprendizaje se han establecido largamente en la literatura (Chickering y Gamson, 1996; Dillenbourg, 1999; Stahl, 2006). El segundo principio de Chickering y Gamson establece que...

el aprendizaje aumenta cuando se trata más de un esfuerzo de equipo que de una carrera en solitario. El buen aprendizaje, al igual que un buen trabajo, es colaborativo y social, no competitivo y aislado. En funcionamiento con otros, a menudo, aumenta la participación en el aprendizaje. Compartir las propias ideas y responder a las reacciones de los demás agudiza el pensamiento y profundiza la comprensión.

El trabajo grupal colaborativo conlleva una serie de ventajas en diferentes dimensiones del aprendizaje. Con respecto a la ejecución de tareas grupales, es posible mencionar que promueve el logro de objetivos cualitativamente más ricos, ya que reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo; facilita la valoración del conocimiento de los miembros de un grupo; incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental; y fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo. Asimismo, contribuye a aumentar el aprendizaje de cada integrante debido a que se enriquece la experiencia de aprender, la motivación y el compromiso. La satisfacción por el trabajo del grupo pasa a ser el foco, basada en el trabajo de cada integrante. Puede contribuir, también, a la disminución del sentimiento de aislamiento y el temor a la crítica.

4. Una propuesta de enseñanza para grupos colaborativos

En la presentación de este artículo se anticipó una propuesta didáctica de diseño e implementación de actividades colaborativas que concuerde con el marco teórico presentado. Este marco fue desarrollado y probado en el Seminario de Educación a Distancia de la maestría en Tecnología Informática aplicada en Educación de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el punto de vista de la metodología de su implementación, se propone que este tipo de trabajo sea considerado en fases (Sanz, Zangara, y Manresa-Yee, 2012):

- una fase individual, para que cada miembro del grupo tenga una actividad y espacio individual para organizar el conocimiento/tarea que aportará al grupo,
- luego una fase (con sub fases) de trabajo grupal colaborativo y
- una última fase de cierre de proceso y autoevaluación (individual y grupal), en términos de la producción y proceso de trabajo grupal.

Los pasos considerados son los siguientes: 1. Determinación de los objetivos didácticos de la actividad de trabajo colaborativo; 2. Diseño de la consigna en sus fases individual y grupal; 3. Armado de grupos, según criterios que apunten a su grupalidad; 4. Tareas del docente en cada fase; 5. Autoevaluación del trabajo individual y grupal; y 6. Cierre del trabajo final del grupo. Análisis. Devolución a los estudiantes.

1. Determinación de los objetivos didácticos de la actividad de trabajo colaborativo: en esta etapa se analizan qué objetivos se persiguen con la realización del trabajo colaborativo y se toman decisiones metodológicas iniciales. Básicamente cuáles serán sus fases y qué relación habrá entre el trabajo individual y grupal. Se evalúa, además, qué momento del proceso de enseñanza es apropiado para realizar este trabajo y también su duración.

2. Diseño de la consigna: aquí se debe diseñar una consigna que permita desarrollar los objetivos planteados. En este aspecto, los elementos intervinientes de la consigna deben ser: objetivos, conformación de los grupos, metodología (en fases), tareas en cada etapa, tiempos y criterios de evaluación. La figura 2 describe las fases de una consigna de trabajo colaborativo.

La **primera fase** considera un espacio y tiempo de trabajo individual. De esta forma, cada estudiante dispone de un espacio para preparar su aporte al trabajo grupal posterior. Esta primera fase debe ser diseñada con el fin de que cada alumno construya un punto de vista sobre un tema específico o sobre el problema que se debe resolver colaborativamente.

La **segunda fase** aborda el trabajo colaborativo en equipo, donde se debe llegar a un objetivo, teniendo cada uno una visión previa de algún aspecto del problema a analizar conjuntamente. Esta fase tiene sub fases (inicio de la tarea-desarrollo-cierre y entrega del producto del grupo), en las que el grupo deberá transitar por los siguientes momentos:

Interpretación / apropiación de la consigna.

Búsqueda de un coordinador, si lo creyesen necesario.

Negociación de acuerdos y establecimiento y concientización de puntos de desacuerdo.

Identificación del proceso de solución.

Determinación de estándares de calidad tanto en el proceso de solución como en el producto resultante de cada paso y final.

La **tercera fase** se corresponde con la auto-evaluación. La idea clave es el análisis del desempeño individual y grupal en cuanto al producto final y a la colaboración.

3. Armado de grupos: es un aspecto fundamental, basado en la característica de «grupalidad». La grupalidad representa la “potencialidad de un conjunto de personas de convertirse en un grupo” (Schmuk, 1975). Así aparecen

competencias individuales que los docentes podrán analizar de cada uno de sus estudiantes y, la mirada proyectiva de cómo ciertas personas funcionarán en un colectivo. Schmuk marca algunas condiciones a tener en cuenta, en las perspectivas presente (individual) y futura (de grupo). En ambas perspectivas, considera las competencias vinculadas a la tarea (lo que el individuo debe hacer, tanto en su tarea individual como grupal) y las características socio-emocionales. Estas condiciones se describen en la tabla 2.

La grupalidad no implica simetría (aspecto considerado por Gross, 2007), ya que los individuos diferentes pueden enriquecer al grupo, siempre que sus competencias puedan funcionar de forma complementaria en el trabajo grupal futuro.

4. Tareas del docente en cada fase: Sus tareas varían, de acuerdo con las fases de trabajo presentadas anteriormente:

En la fase de trabajo individual: Representa una fuente de consulta para los participantes, en la búsqueda de material inicial acerca de: qué tipo de material buscar, dónde buscarlo (fuentes), cómo catalogarlo, dónde subirlo en el entorno virtual que sirva de marco al curso, etc.

Durante la fase de trabajo en equipo: debe estar atento/a a las posibles dudas: alcance de la producción colaborativa (en tiempo y forma), herramientas, tiempos, tareas de cada integrante del equipo, qué hacer con los alumnos que no habían participado, etc.

En el momento de la evaluación: realiza el seguimiento de cada entrega, tanto de las evaluaciones individuales como las grupales. Asimismo, oficia como fuente de consulta para el completamiento de los instrumentos.

5. Auto-evaluación del trabajo individual y grupal: la tarea consiste en definir la metodología de evaluación (el circuito de comunicación de entrega de los instrumentos de evaluación individual y grupal y las herramientas seleccionadas) y la construcción de los instrumentos.

6. Cierre del trabajo final de cada grupo. Análisis y devolución a los estudiantes: en esta etapa se organiza la entrega de cada trabajo final. Deberá implementarse el formato y circuito de entrega diseñado y comunicado a los estudiantes desde el inicio. Respecto de la devolución, será doble: a) de calidad de producto, en qué forma responde a la consigna y b) de calidad del trabajo colaborativo, cuánto demuestra la participación y cohesión grupal.

En síntesis

En este artículo se ha transitado un camino que se inició con el individuo, siguió con el grupo como objeto de estudio y arribó a la conceptualización de trabajo colaborativo. Se comenzó presentando la relación individuo-grupo desde una perspectiva psicológica y se abordó la tensión en esta relación.

Se integraron las perspectivas psicológica y didáctica a la visión tecnológica, como posibilidad de exteriorización del pensamiento, las redes y la conectividad. Se describieron los tipos de grupo y su tratamiento en la didáctica de «lo grupal».

Luego se definió al trabajo colaborativo como un tipo especial, máximo, de trabajo grupal y se diferenciaron formas de trabajo en grupo no colaborativas. Las estrategias de autorregulación al interior del grupo y el rol de coordinación del docente fueron centrales en esta diferenciación.

Se avanzó hacia el grupo colaborativo como objeto de enseñanza y se presentó una metodología, en fases de trabajo, creada, implementada y probada en el Seminario de Educación a Distancia de la maestría en Tecnología Informática aplicada en Educación. Se abordó el proceso de planificación didáctica, desde la definición de objetivos y la conformación de los grupos, atendiendo a un criterio de grupalidad, hasta la evaluación del producto final y seguimiento del proceso.

En el seguimiento de este tipo de trabajos, resulta fundamental entender cómo el grupo dialoga, exteriorizando pensamientos individuales y construyendo un mensaje común. Así, este trabajo se debería continuar con una metodología de seguimiento que permita describir, cuantificar y calificar el entramado de un grupo trabajando colaborativamente.

Figuras

Figura 1: Comparación entre los abordajes de cognición tradicional y cognición distribuida (Preece et al., 2002. p. 134).

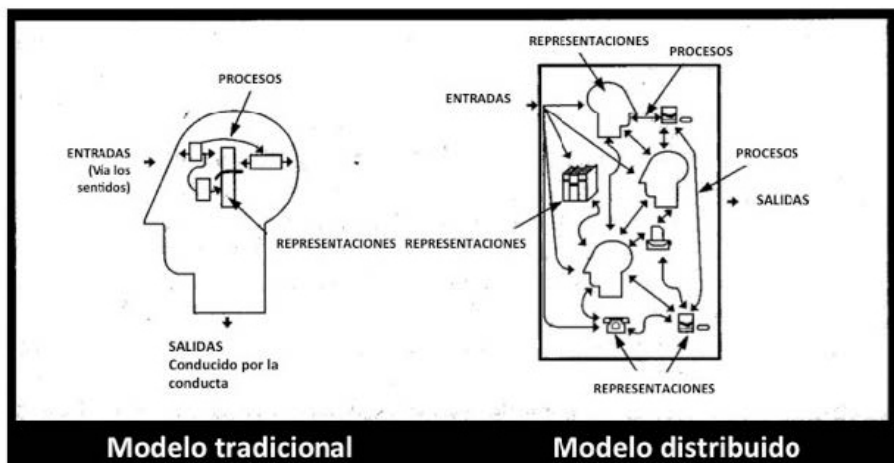


Figura 2: Fases de una consigna de trabajo colaborativo



Tablas

Tabla 1: Trabajo colaborativo en comparación con otras formas de trabajo grupal

Concepto	Idea clave	Diferencia con trabajo colaborativo
Producción Conjunta	Los participantes trabajan en simultáneo. Todos son responsables	La concepción aquí presentada de trabajo colaborativo cumple con estas dos condiciones. Según la metodología que se postula aquí, el trabajo en simultáneo se daría con información individual y única, para luego componer el trabajo en grupo, orientado con una consigna específica que apunta a la construcción.
Producción Secuenciada	Los participantes trabajan según una secuencia definida (por la consigna)	Todos los participantes trabajan de forma simultánea en la consigna individual y luego construyen en la consigna grupal. No hay secuencia, salvo que el grupo decida hacerlo así en la etapa de autorregulación grupal.
Producción Complementaria	Todos los participantes se complementan para la producción final.	Cumple con una parte del trabajo colaborativo, ya que la información individual se complementa en la producción de la consigna grupal.

Producción Mosaico	Todos los participantes aportan información o trabajo para una nueva producción	Esta idea forma parte definitivamente del trabajo colaborativo, ya que la construcción final debe ser resultado de la complementariedad de acciones y conocimientos. Según la metodología presentada en este capítulo, el mosaico podría darse luego de una etapa de investigación/desarrollo de una producción individual.
Producción en Espejo	Trabajo de a pares de contrastación de producciones individuales	Podría ser una de las etapas del trabajo grupal, si el grupo lo decide. El trabajo colaborativo es más que eso: debe llegar a una producción grupal consensuada en proceso y producto.

Tabla 2: Condiciones de grupalidad (Tomado y modificado de Schmuk, 1975)

	Tarea	Socio-emocional
Perspectiva individual	Lectura comprensiva Aceptación y comprensión de consignas Buena expresión escrita Autorregulación	Aceptación (propia y de los compañeros) Solidaridad Capacidad de soporte a los compañeros Capacidad de liderazgo (potencial)
Perspectiva de grupo	Capacidad (potencial) para: - trabajar con otros - presentar otros puntos de vista - encontrar los pequeños éxitos en el proceso que permitan continuar con el trabajo	Capacidad para mantener una discusión, llevarla adelante y cerrarla Capacidad para encontrar consensos

Referencias

Anzieu, D., y Martin, J. Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. PUF 12 ème édition – Septiembre 2000.

Benkler, Y., y Nissenbaum, H. (2006). Commons based Peer Production and Virtue. *Journal of Political Philosophy*, 14 (4), 394-419.

Chickering, A. W., y Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Ggood Practice in Undergraduate Education. *AAHE bulletin*, 3 (7).

Dillenbourg, P. (1999). What do you Mean by Collaborative Learning?. En Dillenbourg, P. (Ed). (1999). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier.

Dolina, A. (1996). *Crónicas del ángel gris*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.

- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal, notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA, US: MIT press.
- Kharrufa, A. S. (2010). *Digital Tabletops and Collaborative Learning* [Tesis Doctoral]. Newcastle University.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. USA: Mac Graw Hill.
- Libedinsky, M.; Manso, M.; Pérez, P.; Light, D.; Garzón, M. (2011). Cap. 2: La colaboración y el trabajo en red con TIC. En *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.
- Nardi, B. A. (1996). *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. mit Press.
- Pisani, F. y Pietet, D. (2008). *La alquimia de las multitudes. Cómo la web está cambiando el mundo*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Preece, J., Rogers, Y. y Sharp, H. (2002). *Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction*. John Wiley y Sons Inc..
- Salomon, G. (Comp.). (2001). *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones. Colección Agenda Educativa.
- Salomon, G., Perkins, D. N., y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4 (13), 6-22.
- Sanz, C., Zangara, A., y Manresa-Yee, C. (2012). E-activities in Teaching Processes Using ICTS Collaborative Activity as a Case Study. *EDULEARN12 Proceedings*, 2034-2041.
- Schmuk, R. A., y Schmuk, P. A. (1975). *Group processes in the classroom*. W. C. Brown;
- Skinner, B. F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Simon and Schuster.
- Souto de Asch, M. (1987). El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa. *Revista Argentina de Educación*. Año V. (8).
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Surowiecki, J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. Anchor.
- Thorndike, E. L. (1910). The Contribution of Psychology to Education. *Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 5.
- Vygotsky, L., Hanfmann, E. E., y Vakar, G. E. (1962). *Thought and Language*. Mit Press.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. *Psychological review*, 20 (2), 158.
- Wertheimer, M., y Riezler, K. (1944). Gestalt Theory. *Social Research* 11, 78-99.