

Percepciones de estudiantes de posgrado acerca de factores favorecedores y obstaculizadores del trabajo en grupo en entornos virtuales

Analía Claudia Chiecher¹

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto, CONICET, Río Cuarto, Argentina
achiecher@hotmail.com

Resumen

Las TIC ofrecen hoy múltiples posibilidades de generar situaciones de trabajo grupal fundadas en el constructivismo. En este marco, el artículo focaliza la atención en el trabajo en pequeños grupos de alumnos, con asiento en entornos virtuales. Participaron del estudio 109 estudiantes de cursos de posgrado dictados con modalidad a distancia. Los alumnos se conformaron en 26 grupos, cada uno de los cuales contaba con un foro y una wiki grupal para atender al trabajo colaborativo que se les proponía resolver. Luego de concluido el trabajo respondieron dos cuestiones en las que se les solicitaba identificar en sí mismos cualidades, actitudes o acciones que hubieran favorecido u obstaculizado el trabajo en grupo. Los resultados presentan un sistema de categorías que clasifican una diversidad de actitudes, acciones y cualidades identificadas por los sujetos o bien como favorecedoras del trabajo en grupo o como barreras para su armónico funcionamiento. Las conclusiones destacan dos puntos. Por un lado, la importancia de que el funcionamiento de los grupos sea sostenido desde afuera, por el docente mismo. Por otro lado, se destacan algunas particularidades del trabajo grupal mediado por tecnologías.

Palabras clave: entornos virtuales – estudiantes de posgrado - trabajo en grupos – factores favorecedores – factores obstaculizadores.

Abstract

ICTs offer many opportunities today to generate group work situations based on constructivism. The article focuses attention on the work of small groups of students in the context of virtual environments. Study participants were 109 students taught graduate courses

in distance mode. Students were formed into 26 groups, each of which had a forum and a wiki. After completion of the work answered two questions in which they were asked to identify themselves qualities, attitudes or actions that would have helped or hindered the group work. The results present a system of categories that classify a variety of attitudes, actions and qualities identified by subjects as favoring either group work or as barriers to harmonious functioning. The findings highlight two points. On one hand, the importance of the operation of the groups is held from the outside by the same teaching. On the other hand, highlights some particularities technology mediated group work.

Keywords: Virtual environments, graduate students, collaborative learning, positive and negative factors.

1. Introducción

Trabajar con otros, generar un clima ameno, sintonizar, lograr consensos partiendo de puntos de vista controvertidos o divergentes y, sobre todo, conseguir buenos resultados, no parece -y de hecho no es- tarea sencilla. Menos aún cuando el trabajo grupal, en torno de una tarea académica, tiene lugar en un ambiente con características particulares como los entornos virtuales. Si lograr acuerdos y entendimientos es complejo en situaciones cara a cara, más se complica cuando la comunicación y la interacción entre los participantes es asincrónica y escrita.

En este punto, parece necesario destacar las posibilidades que ofrecen las TIC para la implementación de situaciones de aprendizaje colaborativo fundadas en el constructivismo [1] [2] [3]. De hecho, aunque la mayoría de las experiencias de educación a distancia mediadas por tecnologías toman como eje la relación docente-alumno, proponiendo una serie de materiales y de actividades que el alumno debe resolver prácticamente en soledad, ya están disponibles las herramientas técnicas para ofrecer experiencias de

otro tenor. Disponemos hoy de redes sociales, foros, wikis, chat y de toda una serie de recursos técnicos que hacen perfectamente viable el aprendizaje en grupos y el trabajo colaborativo, aun cuando el grupo no se reúna físicamente en un mismo momento y en un mismo lugar.

Hoy por hoy, es indiscutible que las TIC pueden facilitar la aparición y desarrollo de procesos colaborativos en situaciones de enseñanza y aprendizaje y que los entornos de aprendizaje colaborativo mediados por ordenador pueden mejorar la interacción y el trabajo en grupo y, en último término, los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes [3] [4]. De hecho, las herramientas asíncronas dan posibilidad de participar e intercambiar información desde cualquier sitio y en cualquier momento, permitiendo a cada participante trabajar a su propio ritmo y tomarse el tiempo necesario para leer, reflexionar, escribir y revisar antes de compartir las cuestiones o información con los otros [5].

Sin embargo, hay que considerar también que la comunicación asincrónica basada en texto presenta un reto especial para que los estudiantes se impliquen realmente en un trabajo colaborativo. Este tipo de comunicación impone una serie de restricciones (ausencia de contacto visual, gestos, señales de aprobación o silencio...) que, junto con la no coincidencia espacio-temporal, pueden producir una cierta sensación de soledad en los estudiantes y disminuir su capacidad de establecer relaciones interpersonales, dificultando que se produzca un diálogo abierto que apoye y promueva el intercambio crítico y constructivo de ideas [3].

En efecto, la comunicación en un ambiente online se diferencia de la comunicación presencial. En los foros online el lenguaje es escrito y están ausentes las claves paralingüísticas. También los mecanismos de la conversación, como por ejemplo tomar la palabra, adoptan formas diferentes. Así, no se da la situación de que un participante interrumpa a otro, pues en cualquier momento puede añadirse a la conversación. La tecnología también permite que se traten varios temas simultáneamente, algo que no ocurre normalmente en la comunicación cara a cara [6].

Sin dudas, no nacemos sabiendo cómo interactuar efectivamente con otros [7]; y menos aún en situaciones de interacción mediadas por tecnologías, por no ser éstas las que más usualmente transitamos y experimentamos.

En síntesis, relacionarse con otros y lograr una sinergia positiva no es tarea sencilla en ningún ámbito de la vida y tampoco en el trabajo académico. Esto es, aunque se reconoce el valor del trabajo y del intercambio con otros, también parece haber consenso en considerar que no toda situación de interacción entre iguales redund

en un beneficio directo para el aprendizaje [8] [9] [10] [11]. Por consiguiente, no basta con dejar que los alumnos interactúen o promover la interacción entre ellos para lograr un impacto favorable de las interacciones sobre la construcción del conocimiento, sino más bien hay que ocuparse seriamente de diseñar y planificar la interacción [3] [10] [11].

1.1. No todos los grupos son eficaces...

Seguramente hemos tenido experiencias diversas de participación en diferentes grupos, algunas de ellas signadas por el recuerdo de haber perdido el tiempo, obteniendo además un producto de escasa calidad.

Por cierto, se han identificado condiciones bajo las cuales los grupos funcionan con eficacia y otras bajo las cuales funcionan deficientemente. En este marco, Johnson y Johnson [7], refiriendo al trabajo en grupos tradicional (o cara a cara), definieron algunas de estas condiciones que pueden actuar o bien favoreciendo el trabajo en grupo o como barreras potenciales que atentarían contra un funcionamiento armónico, dinámico y realmente colaborativo.

Aunque, como dijimos, el trabajo cara a cara difiere abismalmente de la interacción y comunicación grupal en medios virtuales, las condiciones que enuncian los autores referidos parecen no tener límites contextuales; esto es, serían válidas también para explicar el buen o mal funcionamiento de los grupos en ambientes virtuales. En los dos apartados siguientes nos ocupamos de presentarlas.

1.2. Condiciones que ayudan al funcionamiento del grupo

Entre las situaciones, condiciones o factores que contribuirían al logro de un buen funcionamiento de los grupos, se identificaron las siguientes [7].

1. *Logro de la interdependencia positiva.* Se define como la dependencia mutua entre los integrantes de un grupo para el desarrollo de la tarea y el logro de los objetivos grupales. La interdependencia implica una alta responsabilidad de cada sujeto por su propio aprendizaje y el de los demás. Cuando la interdependencia positiva se comprende claramente, se hace evidente que el esfuerzo de cada uno de los integrantes resulta indispensable para el éxito del grupo y que cada integrante tiene un aporte personal y único para hacer al esfuerzo conjunto.

2. *Logro de una interacción promotora.* La interacción promotora refiere a situaciones en las que, dentro del trabajo grupal, pueden observarse conductas de ayuda eficiente y eficaz que se brindan entre sí las personas;

intercambio de recursos, tales como materiales, información, etc.; realimentación para mejorar el desempeño; estímulo del esfuerzo para alcanzar objetivos comunes; trabajo sobre la confianza; motivación para esforzarse por el beneficio mutuo, etc.

3. *Responsabilidad individual y grupal.* Para que el producto del trabajo grupal sea de calidad, parece necesario un compromiso individual y una responsabilidad personal de cada uno de sus miembros; cada quien debe saber y tener en claro que no puede escudarse en el trabajo de los demás, sino que debe ser responsable de aportar y contribuir al producto grupal.

4. *Uso adecuado de habilidades sociales.* Las habilidades sociales, interpersonales y de relación con el otro son la clave de la productividad grupal. Así, para coordinar los esfuerzos que les permitan alcanzar objetivos comunes, los alumnos necesitan llegar a conocerse y a confiar en el otro, comunicarse con precisión y sin ambigüedades, aceptar y apoyar al compañero y resolver los conflictos de manera constructiva.

5. *Procesamiento grupal.* El procesamiento grupal puede definirse como la reflexión sobre la actividad grupal para ver qué acciones de sus integrantes resultaron útiles y cuáles se deben cambiar. El propósito del procesamiento grupal es aclarar y mejorar la eficacia de sus integrantes en sus aportes a los esfuerzos de colaboración necesarios para alcanzar los objetivos del grupo.

Así, un grupo que logre trabajar conjuntamente estructurando las condiciones mencionadas, probablemente funcione muy bien y logre resultados exitosos. No obstante, referiremos también a otro grupo de situaciones o de factores que podrían perjudicar la buena dinámica dentro de un equipo de trabajo.

1.3. Condiciones que obstaculizan el trabajo grupal

Como decíamos, no todos los grupos funcionan exitosamente y logran resultados positivos. Algunas veces -por una multiplicidad de factores- los procesos de interacción y de intercambio no llegan a buen puerto y la dinámica grupal se ve seriamente resentida. Algunas de las condiciones que pueden ayudar a que esto ocurra son las siguientes [7].

1. *Falta de madurez grupal.* Para alcanzar un buen nivel de trabajo en equipo parece necesaria cierta experiencia previa y tiempo dedicado al trabajo conjunto. Los grupos temporarios o aquellos que trabajan juntos por primera vez, es probable que no alcancen en esa primera instancia la madurez suficiente como para lograr un funcionamiento pleno y óptimo.

2. *Aceptación de respuestas dominantes sin actitud crítica.* Para que el grupo funcione como tal es necesario que se propongan varias respuestas potenciales, o aportes a una respuesta, y entre todos se decida cuál es la mejor. Por eso, aquellos casos en que alguien asume un papel dominante proponiendo la respuesta y los demás no se avienen a criticar o realizar nuevos aportes, no resultan funcionales para el grupo.

3. *Holgazaneo social o viajar de polizón.* Estas expresiones refieren a la actitud de algunos integrantes en los grupos que tienden a ocultarse entre la multitud, disminuyendo sus esfuerzos, trabajando menos y descansando en lo que los compañeros producen.

4. *Pérdida de motivación por percibir inequidad.* Cuando los esfuerzos de los integrantes de un grupo son notoriamente desiguales, cuando algunos integrantes holgazanean o se suman siempre a los aportes de los demás, aquellos que trabajan y aportan más, tienden a reducir sus esfuerzos como consecuencia de la desmotivación que les provoca la situación.

5. *Pensamiento grupal.* Si bien al trabajar en grupos lo esperable es que se arribe a un producto o respuesta única, evitar desacuerdos y buscar siempre la convergencia no parece obrar a favor del rendimiento del grupo. Por el contrario, las instancias de desacuerdo y la confrontación de puntos de vista divergentes resultan beneficiosas para la construcción de conocimientos dentro del grupo.

6. *Falta de heterogeneidad.* Cuanto más homogéneo sea un grupo, menos aportará cada miembro a los recursos grupales. La heterogeneidad, en cambio, asegura una amplia variedad de recursos disponibles para el trabajo grupal.

7. *Falta de habilidades para el trabajo en equipo.* Los grupos cuyos integrantes carecen de habilidades interpersonales necesarias para trabajar con eficacia suelen desempeñarse en un nivel inferior.

8. *Tamaño inadecuado del grupo.* Cuanto más numeroso sea un grupo, más compleja será su estructura, menores las posibilidades de cada integrante de participar y mayores habilidades para el trabajo en equipo serán necesarias.

1.4. Los propósitos del trabajo y sus potenciales contribuciones

Durante los últimos años hemos focalizado la atención en el trabajo grupal en entornos virtuales (ver [12] [13] [14] [15]).

En reiteradas experiencias, en cursos a distancia a nuestro cargo, observamos la diversidad de funcionamiento de los grupos. Así, frente a una misma actividad y en iguales condiciones, algunos grupos

trabajan productivamente y otros no consiguen ajustar los mecanismos necesarios para dinamizar armónicamente.

En este marco, nos proponemos analizar y describir (desde la perspectiva de los mismos estudiantes que experimentan el trabajo grupal en entornos virtuales) cuáles son las condiciones que favorecen el trabajo y cuáles aquellas que lo obstaculizan. En este marco, será oportuno analizar si las perspectivas de los estudiantes que trabajan en grupo, pero en entornos virtuales, avalan las teorizaciones ya realizadas sobre el trabajo en grupos cara a cara [7], o bien, si aportan nuevas dimensiones de análisis, propias de la virtualidad.

Conocer más profundamente los factores o situaciones que ponen a un grupo en mejores condiciones de trabajar -y también aquellas que operan como obstáculos- permitirá pensar en sugerencias que redunden en una mejor planificación del trabajo en grupo, particularmente en el ámbito de los entornos virtuales, donde sin dudas es toda una novedad.

2. Metodología del estudio

El estudio fue realizado en el marco de tres cursos de posgrado dictados con modalidad a distancia, con asiento en aulas virtuales provistas por Moodle.

La propuesta de los cursos -todos a cargo de los mismos docentes- tenía un fuerte acento en el trabajo grupal. De hecho, se diseñaron e-actividades cuya resolución se proponía a los estudiantes con modalidad grupal. Los alumnos contaban, en cada caso, con un foro y una wiki grupal para atender al trabajo colaborativo que se les proponía resolver.

Participaron del estudio un total de 109 sujetos⁹ (de tres cursos de posgrado). Se trata de estudiantes adultos, con formaciones diversas y variadas pero con el interés común de estar cursando estudios vinculados con el ámbito de la educación.

Los alumnos trabajaron distribuidos en 26 grupos (de entre 2 y 7 integrantes cada uno). Hacia el final del curso, y luego de haber tenido la experiencia de trabajo grupal y virtual, respondieron por escrito un cuestionario dentro del cual se incluyen dos preguntas relacionadas con las percepciones del sujeto acerca de su propia actuación dentro del grupo.

Las preguntas estuvieron formuladas del siguiente modo:

⁹ Si bien son 113 los sujetos que participaron de las actividades grupales propuestas, 4 de ellos no dieron respuesta al instrumento administrado para la recolección de los datos.

⇒ *Qué actitudes o acciones tuyas cree que fortalecieron y favorecieron el trabajo grupal? Por favor, redacte su respuesta debajo.*

⇒ *Qué actitudes o acciones tuyas no favorecieron el trabajo en grupo? Por favor, redacte su respuesta debajo.*

El formato de la respuesta era libre. El alumno podía explayarse cuanto quisiera en referencia a aquellas actitudes o acciones que, a su entender, habían contribuido al buen funcionamiento del grupo así como sobre aquellas que, a su entender, no habían tenido un impacto positivo.

Las respuestas de los 109 sujetos fueron analizadas y, en función de ello, se construyeron categorías de respuesta mediante un proceso inductivo; es decir, se tomaron los datos (o respuestas) como punto de partida y a partir de ello se construyeron y generaron las categorías de análisis que presentamos en el siguiente apartado y que dan cuenta de los factores -o cualidades- que los alumnos mismos consideraron como favorecedores u obstaculizadores del trabajo grupal que habían experimentado en el marco de entornos virtuales.

3. Percepciones sobre actitudes, acciones o cualidades personales que inciden en el trabajo grupal.

Frente a la pregunta acerca de aquello que cada uno podía reconocer en sí mismo como facilitador u obstaculizador para el trabajo en grupos en entornos virtuales, los sujetos dieron variadas respuestas. Incluso algunos de ellos (varios en realidad) mencionaron más de una actitud, acción o cualidad ante cada una de las preguntas. Por lo tanto, las unidades categorizadas son las actitudes, acciones o cualidades mencionadas y no los sujetos.

El siguiente apartado presenta una clasificación de aquellos factores, cualidades, actitudes o acciones que los estudiantes reconocieron en sí mismos como favorecedores del trabajo en grupos.

3.1. Actitudes, acciones o cualidades que favorecen el trabajo grupal

Las actitudes, acciones o cualidades personales identificadas como favorecedoras del trabajo en grupo pudieron agruparse en tres categorías, mencionadas a continuación en orden de frecuencia decreciente: 1) cualidades positivas para el trabajo académico (109 menciones); 2) cualidades positivas para interrelacionarse con el compañero (51 menciones); 3) cualidades positivas generales (38 menciones). Una

cuarta categoría agrupa 6 respuestas en las que los participantes manifestaron no sabe / no contesta.

A continuación se presenta una distribución gráfica de las respuestas y se explica el sentido de cada una.

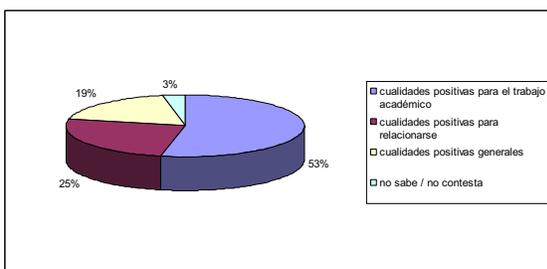


Figura 1. Distribución de actitudes / acciones / cualidades mencionadas como favorecedoras del trabajo grupal.

Como puede apreciarse, la mayoría de las respuestas (53%) aludieron a cualidades positivas personales que favorecen directamente el trabajo académico; otro grupo de respuestas (25%) reconocieron como cualidad positiva la facilidad para relacionarse bien con los compañeros; un 19% destacaron cualidades de sí mismos de orden más general (por ejemplo, ser responsables) como favorecedoras del trabajo en grupos; por fin, un 3% no sabía qué responder frente a la pregunta o no contestó.

Dado que las categorías mencionadas son amplias e incluyen aspectos diversos, a continuación se presenta una descripción más detallada de cada una.

Cualidades positivas para el trabajo académico. En 109 de las respuestas los sujetos aludieron a fortalezas, cualidades o capacidades relacionadas con el trabajo académico como actitudes o cualidades personales que favorecieron el trabajo en el marco del grupo. Dentro de esta categoría se incluyen alusiones a un *alto nivel de participación en el trabajo* (34 respuestas), *iniciativa para iniciar la tarea* (14 respuestas), *lectura y aporte de materiales* (13 respuestas), *organización para desarrollar la tarea* (13 respuestas); *aportes desde la disciplinar o desde la experiencia previa* (12 respuestas); *capacidad de consensuar ideas y compilar aportes* (10 respuestas); *motivación por la tarea y por el aprendizaje* (9 respuestas); *practicidad* (4 respuestas).

A continuación se hará una breve referencia a cada una de estas subcategorías incluidas dentro de la categoría más general de cualidades positivas para el trabajo académico.

La mayor parte de las respuestas (34) aludieron a un *alto nivel de participación* como fortaleza para el trabajo en grupo. Todos estos testimonios destacan como importante para el trabajo en grupo una fuerte presencia del sujeto, la regularidad de sus

contribuciones y del acceso al aula para monitorear el trabajo en grupo y participar.

La *iniciativa para comenzar la tarea* fue mencionada como una capacidad o cualidad personal para el trabajo académico que puede favorecer al grupo en 14 respuestas. El sentido atribuido a esta fortaleza se vincula con la importancia de dar el punto pie inicial, esbozar un primer bosquejo o propuesta para avanzar en la tarea, para que luego el resto de los compañeros aporten a esa contribución inicial.

El hecho de haber *realizado una lectura concienzuda de los materiales teóricos propuestos y de aportar nuevos materiales* (o fichas bibliográficas) para la elaboración de la respuesta fue percibido como una fortaleza y como un aporte positivo al trabajo en grupo por 13 sujetos. Si bien las tareas requerían, en parte, el aporte y el intercambio de experiencias, también la vertiente de conceptualización teórica estaba presente. En este sentido, este grupo de sujetos parece haber advertido la importancia de hacerse de los conceptos teóricos para poder dar una respuesta conceptualmente más aceptable.

La *capacidad de proponer una organización para llevar adelante la tarea* fue destacada como una fortaleza en 13 respuestas. Se trata de sujetos que en las etapas iniciales de desarrollo de una tarea contribuyen aportando un plan de acción a seguir, distribuyendo roles entre sus compañeros, proponiendo fechas a las cuales ajustarse, sugiriendo o invitando a alguien a coordinar o liderar la actividad, etc.

La contribución con *aportes desde la propia disciplina* fue mencionada en 12 respuestas como una actitud o capacidad que favoreció al trabajo en equipo. Hay que decir que las formaciones disciplinares de los sujetos que participaron del estudio son de lo más variadas y van desde disciplinas sociales y humanas, pasando por las matemáticas, la ingeniería, la biología, las ciencias económicas, etc. En algunos grupos confluían personas de diferentes formaciones y eso fue rescatado como una fortaleza. Dos ejemplos en este sentido; uno, el de sujetos que por su formación relacionada con sistemas y tecnología, podían aportar al manejo tecnológico de los recursos de la plataforma; dos, sujetos que provenían de áreas vinculadas con lo social y lo pedagógico, cuyos aportes eran considerados valiosos para tareas cuyas demandas estaban estrechamente vinculadas con estos ámbitos.

La *capacidad de lograr consenso, de sintetizar y compilar ideas y aportes* fue otra de las fortalezas señaladas por 10 sujetos. Frente a la diversidad de propuestas y a la variedad de aportes, se torna necesario en los grupos alguien que opere de nexo y logre aunar en una respuesta única los aportes de todos los compañeros. Esta actitud o capacidad fue reconocida por algunos como una fortaleza para el trabajo grupal.

La *motivación personal por la tarea y por el aprendizaje a lograr* fue mencionada en 9 casos como una actitud que favoreció al grupo en su conjunto. En este sentido, algunos participantes manifestaron que sus ganas, su empuje, su entusiasmo por el aprendizaje a lograr, habían contribuido a movilizar la dinámica del grupo.

Por fin, en 4 respuestas se destacó la *practicidad* como una virtud a la hora de trabajar en grupo. De hecho, estos participantes destacaron como una fortaleza la actitud de “*ir al grano*” en la resolución de la tarea, evitando las distracciones, divagaciones o intercambios no conducentes a la elaboración de la respuesta.

Cualidades positivas para interrelacionarse con los compañeros. Si bien con una frecuencia mucho menor en comparación con la categoría anterior, 51 respuestas aludieron a cualidades y habilidades de relación con el otro como fortaleza o actitud propia que favoreció el trabajo en grupo.

Dentro de esta categoría, se incluyen tres subcategorías: *respeto por el compañero y sus contribuciones* (26 menciones); *consideración del compañero* (18 menciones); *tolerancia y paciencia hacia el compañero* (7 menciones).

La actitud de *respeto* -sea por el compañero, por sus aportes, por los tiempos pactados en el grupo- fue una actitud frecuentemente señalada y reconocida por cada uno como fortaleza para el trabajo en grupo (26 menciones). Así, saber aceptar posturas diferentes, respetar los ritmos del compañero, aceptar la inclusión en el trabajo de los aportes de los otros, etc., parecen actitudes importantes cuando se trabaja en equipo.

También la *consideración del compañero* fue mencionada en 18 ocasiones como una actitud que favorece el trabajo en grupo. Dentro de esta subcategoría se incluyen actitudes de preocupación por el compañero en relación con situaciones personales como el estado de salud o algún problema personal que éste puede haber manifestado al grupo; estimulación de la motivación de los compañeros para que participen; señalamiento de los aciertos del otro; ayuda cuando se aprecia que el par la necesita; lectura atenta de los aportes del otro, entre otras.

Por fin, la *tolerancia* y la *paciencia* fueron mencionadas en 7 respuestas como actitudes hacia el otro que resultan necesarias y favorecedoras del trabajo en grupo.

Cualidades personales positivas. Por último, una tercera categoría agrupa actitudes o fortalezas de un nivel más general que algunos participantes reconocieron en sí mismos y que potencialmente podrían favorecer el trabajo en grupos (38 menciones).

Dentro de esta categoría están incluidas 4 subcategorías, a saber: *responsabilidad* (12 menciones); *perseverancia*

y *esfuerzo personal* (12 menciones); *compromiso* (8 menciones) y *apertura y flexibilidad* (6 menciones).

La *responsabilidad* como una cualidad personal y una actitud de vida fue señalada en 12 ocasiones como actitud positiva para fortalecer el trabajo dentro de un grupo. De hecho, dentro de un equipo, cada uno es responsable de sus aportes y del trabajo en conjunto.

Otra cualidad mencionada también como favorecedora del trabajo en grupos fue la *perseverancia y el esfuerzo* que varios sujetos admitieron haber puesto para favorecer el trabajo dentro del grupo. Perseverancia y esfuerzo para estar permanentemente conectado al grupo, para leer e interpretar los aportes de los otros, para lograr una contribución al trabajo, etc.

El *compromiso personal* asumido fue también señalado como una virtud para el trabajo grupal en 8 ocasiones. De hecho, si cada uno se compromete, parece probable el logro de un buen resultado.

Por fin, la *apertura de pensamiento y la flexibilidad* fueron señaladas en 6 ocasiones como actitudes que contribuyen al buen funcionamiento dentro de un grupo. Apertura para aceptar ideas distintas, para recibir críticas hacia los aportes propios, para entender que otros pueden pensar distinto; flexibilidad para compatibilizar tiempos personales y tiempos de los otros, para saber renunciar a posicionamientos personales a favor del grupo.

No sabe/ no contesta. En 6 casos los participantes no contestaron la pregunta, o bien, manifestaron no saber qué cualidades suyas habían fortalecido el trabajo en el grupo.

La siguiente tabla sintetiza la información presentada, referida a las cualidades que los sujetos percibieron en sí mismos como favorecedoras del trabajo en grupo.

Cualidades positivas para el trabajo académico	⇒ <i>Alta participación</i> ⇒ <i>Iniciativa para comenzar la tarea</i> ⇒ <i>Lectura de materiales</i> ⇒ <i>Proponer organización para realizar la tarea</i> ⇒ <i>Aportar desde la propia disciplina</i> ⇒ <i>Capacidad de consensuar y sintetizar</i> ⇒ <i>Alta motivación</i> ⇒ <i>Practicidad</i>
Cualidades positivas para relacionarse	⇒ <i>Respeto</i> ⇒ <i>Consideración del otro</i> ⇒ <i>Tolerancia / paciencia</i>
Cualidades positivas generales	⇒ <i>Responsabilidad</i> ⇒ <i>Compromiso</i> ⇒ <i>Apertura y flexibilidad</i>

Figura 2. Cualidades que favorecen el trabajo grupal.

3.2. Actitudes, acciones o cualidades que obstaculizan el trabajo grupal

Las actitudes o acciones identificadas como obstaculizadoras del trabajo en grupo pudieron agruparse en 3 categorías que aluden a distintos aspectos: 1) actitudes o acciones negativas para el trabajo académico (46 menciones); 2) carencia de habilidades y conocimientos (23 menciones); 3) cualidades personales negativas para el trabajo en grupo (23 menciones). Por su parte, parece interesante mencionar que 15 sujetos manifestaron explícitamente no haber aportado ninguna actitud o acción que perjudicara el funcionamiento del grupo, en tanto que 10 sujetos no contestaron o no sabían qué actitudes cuyas podían haber sido perjudiciales.

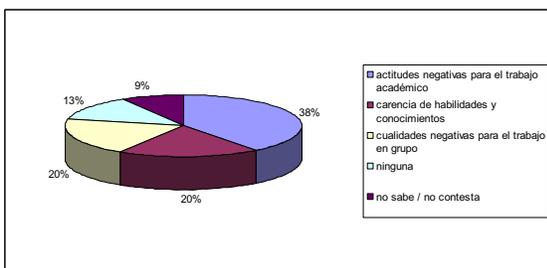


Figura 3. Distribución de actitudes / acciones mencionadas como obstaculizadoras del trabajo grupal.

A continuación se describen cada una de las categorías mencionadas.

Actitudes o acciones negativas para el trabajo académico. En 54 oportunidades los sujetos mencionaron reconocer en sí mismos ciertas conductas, actitudes o acciones que no benefician al trabajo académico en sí, ni al grupo en su funcionamiento. Dentro de esta categoría se incluyen tres subcategorías: *baja o irregular participación* (32 menciones), *deficiente manejo del tiempo* (14 menciones) y *asunción de un rol demasiado activo* (8 menciones).

La *baja o irregular participación* fue mencionada en 32 ocasiones como perjudicial para el trabajo en grupo. Dentro de esta subcategoría se incluyen respuestas que aluden a un ingreso poco frecuente o poco regular al foro del grupo y, por lo tanto, a una escasa participación efectiva en la elaboración del trabajo. Esta situación de escasa participación, si bien es reconocida como no beneficiosa para el grupo, es también justificada por los participantes en sus múltiples obligaciones laborales y familiares, viajes o problemas personales que los llevaron a ausentarse o participar muy poco en determinado periodo.

Un *manejo poco eficiente del tiempo* fue otra de las debilidades reconocidas por algunos participantes como

perjudiciales para el trabajo en grupo (14 menciones). Aquí se incluyen respuestas que hacen alusión a la demora en responder a los compañeros, no organizar temporalmente el desarrollo de la tarea, no tomar en consideración los plazos de entrega, realizar contribuciones muy tardíamente cuando el grupo ya ha avanzado, etc.

Por fin, 8 respuestas destacaron como negativo para el grupo el hecho de *asumir un rol demasiado activo*. Si bien estos participantes asumieron tal actitud para beneficiar al grupo, caen en la cuenta de que demasiada intervención de su parte restó espacio a la participación de los otros.

Características personales negativas para el trabajo en grupo. Aquí se incluyen 23 menciones que aluden a actitudes o conductas poco favorecedoras del trabajo en grupo. La categoría se desglosa en tres subcategorías que hacen referencia a: 1) *juzar críticamente las actuaciones del compañero* (9 menciones); 2) *guardar silencio para evitar desacuerdos* (8 menciones) y 3) *ser impaciente, intolerante o ansioso* (5 menciones).

El *juicio crítico hacia el compañero*, sobre todo desde una posición de autoritarismo e individualismo, fue reconocido en 9 ocasiones como perjudicial para el trabajo en grupo. Se trata de situaciones en las que los participantes pretendían cambiar la conducta de sus compañeros pero solo lograron reforzarla o enojar al par. Por ejemplo, en situaciones en las que los integrantes del grupo contribuyen de manera muy desigual, quienes participan más intentan promover la participación de sus compañeros pero no lo hacen quizás de la manera más adecuada o cordial.

En el extremo opuesto, también la actitud de *guardar silencio para evitar desacuerdos* fue señalada como negativa (8 menciones). En algunas ocasiones, los sujetos se arrepienten de no haber expresado sus ideas y posturas, aún cuando eso llevara al disenso y a la discusión. El no haberlo hecho, sienten, atentó contra la riqueza del producto que debían elaborar

El punto está entonces en encontrar un equilibrio entre decir al otro lo que se espera de él –no guardar silencio y no callar ideas- pero decirlo de una manera cordial y amigable.

Por fin, características tales como la *impaciencia, la intolerancia y la ansiedad* fueron también reconocidas como perjudiciales para el trabajo en equipo. Para trabajar con otros hay que saber esperar y tolerar posturas y modos de trabajo distintos del propio.

Carencia de habilidades y conocimientos. En 15 respuestas se mencionó la carencia de determinadas habilidades o conocimientos específicos como una limitación personal que operó en contra del buen funcionamiento del grupo. Dos subcategorías se incluyen dentro de esta categoría más general: 1)

escasas habilidades tecnológicas (10 menciones), 2) *carencia de conocimientos disciplinares y/o teóricos para afrontar la tarea* (5 menciones).

La *falta de habilidades con la tecnología* fue mencionada en 10 respuestas como una limitación personal que no favoreció la dinámica grupal. Se incluyen aquí referencias a las habilidades poco desarrolladas para manejarse con soltura dentro de la plataforma así como para comunicarse de un modo distinto, a través de foros, con modalidad escrita y en tiempos asincrónicos.

La *falta de conocimientos disciplinares o teóricos para afrontar la tarea* también fue reconocida en 5 ocasiones como una limitación para contribuir al trabajo en grupo. Las actividades propuestas en los cursos estaban enmarcadas en el ámbito de la educación y muchos de los participantes provenían de disciplinas muy distintas, tales como las ciencias exactas o naturales. En esos casos, se sentían en desventaja y percibían limitadas sus contribuciones en comparación con otros compañeros cuyas formaciones estaban más vinculadas a las ciencias sociales o a la educación.

No reconoce actitudes que hayan obstaculizado el trabajo en el grupo. Una cantidad importante de sujetos (15) manifestó que en realidad ninguna actitud o acción suya habían desfavorecido al grupo.

Conclusiones

Tanto nuestras experiencias docentes en entornos virtuales como los resultados de este trabajo, orientan con claridad el sentido de las conclusiones o puntos destacados a tener en cuenta.

En este marco, dos puntos parecen interesar particularmente. Por un lado, la importancia de la intervención externa y de la estructuración de la interacción por parte del docente de cara a generar contextos favorables para el trabajo grupal; por otro lado, como consecuencia del estudio realizado, resulta posible advertir algunas características particulares (o propias) del trabajo en grupos en entornos virtuales. A cada una de estas cuestiones dedicaremos unos párrafos en los próximos apartados.

La importancia de la intervención externa y de la estructuración de la interacción. Avalamos la idea de que si bien las interacciones entre pares pueden tener efectos benéficos sobre el aprendizaje, no basta con poner a los alumnos en grupo para que este impacto se produzca; esto es, el efecto deseado, el impacto positivo, sólo tendrá chances de ocurrir si, como docentes, conocemos las mejores condiciones para la formación y la orientación de los grupos.

No sabe / no contesta. Por fin, 5 sujetos manifestaron no saber si habían realizado alguna acción que perjudicara al grupo en tanto que otros 5 no respondieron la cuestión.

En síntesis, las siguientes son las acciones o actitudes que los participantes reconocieron como obstaculizadoras del trabajo en grupo.

Actitudes o acciones negativas para el trabajo académico	⇒ <i>Baja o irregular participación.</i> ⇒ <i>Deficiente manejo del tiempo.</i> ⇒ <i>Asunción de un rol demasiado activo.</i>
Características negativas para el trabajo en grupo	⇒ <i>Juicio crítico hacia las actuaciones del compañero.</i> ⇒ <i>Guardar silencio para evitar desacuerdos.</i> ⇒ <i>Impaciencia, intolerancia, ansiedad</i>
Carencia de habilidades y conocimientos	⇒ <i>Escasas habilidades tecnológicas</i> ⇒ <i>Carencia de conocimientos disciplinares y/o teóricos para afrontar la tarea</i>

Figura 4. Características o acciones que obstaculizan el trabajo grupal.

Parece sensato aseverar que son varias las condiciones del contexto que pueden regularse para crear mejores condiciones para el funcionamiento de un grupo. Entre ellas, Casanova [11] destaca tres: 1) la conformación de los grupos; 2) las características de la tarea que se proponen para el trabajo en grupos; 3) la actuación y orientación del profesor en el marco del trabajo grupal.

1. Respecto de la *conformación de los grupos*, al menos tres cuestiones deberían considerarse. Primero, atender al criterio de *heterogeneidad* al asignar integrantes a un grupo; mientras mayor diversidad exista, más variados aportes podrá realizar cada integrante y más recursos tendrá el grupo. Así lo manifestaron participantes del presente estudio, en coincidencia con lo ya señalado por otros autores [7] [11] [16]. Segundo, respecto del *tamaño de los grupos*, ya se ha dicho que cuanto más numeroso, más compleja se vuelve la interacción y la posibilidad real de cada uno de contribuir [7]. En la perspectiva de los participantes de este estudio, un grupo de 4 integrantes sería en cierto modo ideal¹⁰. Tercero, una vez conformados los grupos, parece

¹⁰ Si bien el presente artículo toma para el análisis las percepciones de los sujetos acerca de las actitudes propias que favorecieron u obstaculizaron el trabajo grupal, el estudio fue más amplio. Así, en el marco de una entrevista realizada con los grupos, se preguntaba por la cantidad ideal de integrantes. Frente a la cuestión la mayoría coincidió en que 4 es un buen número.

conveniente favorecer su *estabilidad en el tiempo* y para distintas actividades (sobre todo si funcionan bien). De este modo, el grupo logrará más fácilmente afianzarse, cada integrante tendrá posibilidad de conocer y confiar en sus compañeros, encaminándose así al logro de una de las condiciones que favorecen el trabajo en equipo: la madurez grupal [7].

2. Las *características de las tareas* que se proponen para trabajar en grupos representan un punto clave de cara a generar interacciones productivas entre sus integrantes [11] [16] [17]. En el caso del presente estudio, las tareas presentadas fueron diseñadas atendiendo a algunos de los criterios que los teóricos señalan como favorecedores de motivación hacia el aprendizaje. Así, se trataba de tareas auténticas (probables de presentarse en los desempeños profesionales de los estudiantes), que daban al alumno posibilidad de opción, márgenes de elección, de control y autonomía, multidimensionales, abiertas, etc.

3. Por fin, la *intervención del profesor* en el marco del trabajo grupal parece esencial para contribuir a mantener una dinámica efectiva y para orientar al grupo hacia el sentido propuesto por la tarea. El hecho de plantear tareas grupales y usar el foro como medio de comunicación de cada grupo para su resolución, constituye un instrumento privilegiado para que los docentes puedan seguir los procesos de trabajo del grupo y ajustar, en consecuencia, la ayuda educativa en el momento en que surgen las dudas y dificultades en el trabajo [18]. Asimismo, el monitoreo permanente del docente en los grupos contribuye a evitar las conductas de holgazanería y de viajar de polizón que antes hemos descrito.

Trabajar en grupos... pero en entornos virtuales. Tal como se ha sugerido, la preocupación y el interés por conocer sobre el trabajo en pequeños grupos de alumnos han estado vigentes en el marco de investigaciones educativas de décadas anteriores. En esta línea, los estudios de Johnson y Johnson [7] y sus contribuciones acerca de condiciones que favorecen u obstaculizan el trabajo en grupos, resultan sin dudas valiosas y pertinentes para el análisis del trabajo en grupos en entornos virtuales. Sin embargo, en los entornos virtuales -por sus características tan particulares- parecen emerger nuevas situaciones o condiciones, que operarían beneficiando u obstaculizando el trabajo grupal. En esta línea pensamos ha contribuido el presente estudio.

Sin dudas, tanto en el trabajo grupal cara a cara como en entornos virtuales es importante el logro de la interdependencia positiva, de una interacción promotora, de una responsabilidad de cada miembro por el trabajo del grupo, de buenas relaciones interpersonales, etc. Contrariamente, tanto en situaciones presenciales como en contextos virtuales, parecen ser factores negativos para los grupos el hecho

de que sus integrantes silencien aportes, callen ideas, acepten lo que el otro dice acriticamente, se escuden en el trabajo que hace el compañero realizando el mínimo esfuerzo por el trabajo o, por el contrario, asuman un rol demasiado protagónico dejando al otro sin posibilidad de aportar.

Sin embargo, emergieron también como consecuencia del estudio presentado en este artículo, algunas cuestiones que parecen más propias del trabajo en grupos en contextos virtuales. En tal sentido, dos son los puntos a destacar: 1) el manejo del tiempo; 2) la comunicación asincrónica y escrita.

La variable temporal, el correcto y hábil *manejo del tiempo*, es una cuestión central para el aprendizaje a distancia. De hecho, si bien los contextos virtuales son flexibles en cuanto al tiempo (el aula está abierta las 24 horas del día) no es menos cierto que hay que saber manejarse en el marco de esa flexibilidad. Adicionalmente, para trabajar en un grupo en el marco de un entorno virtual es necesario regular eficientemente los tiempos propios y lograr sincronizarlos con los tiempos de los otros. Así, tal como lo manifestaron algunos participantes de este estudio, el manejo ineficiente del tiempo se constituye en una barrera que condiciona negativamente el trabajo grupal.

Por otra parte, la *comunicación escrita y asincrónica* entre los integrantes de un grupo, también parece representar un obstáculo para un funcionamiento fluido y dinámico. Como decíamos, la comunicación escrita y asincrónica presenta grandes diferencias con la comunicación oral y verbal a la que estamos más habituados cuando trabajamos en grupo. Quizás la suma de experiencias de comunicación en entornos virtuales contribuya a desarrollar esta habilidad.

Líneas de trabajo a futuro. Dados los resultados de este trabajo, parece promisorio pensar en intervenciones didácticas que, en el marco de cursos con modalidad a distancia, se orienten a promover un buen funcionamiento de los grupos.

En este contexto, una acción posible en futuras experiencias de este tenor sería la de tomar en cuenta los resultados de este estudio para la implementación de futuras instancias de trabajo grupal. Así, pensamos que sería fructífero, por ejemplo, destinar un tiempo inicial del trabajo grupal para que los integrantes se conozcan y establezcan algunos acuerdos, consensos o una especie de reglamento interno para el buen funcionamiento. Esto es, no poner al grupo a trabajar directamente con la tarea académica a resolver sino ofrecer un margen de tiempo para el logro de intercambios y acuerdos iniciales, de gran relevancia para lograr una dinámica positiva.

Una alternativa sería elaborar un escrito que recoja los principales resultados de este estudio y ponerlo a

disposición de los estudiantes antes de iniciar los trabajos grupales.

Destinar entonces los días iniciales de trabajo para que dentro de cada grupo se establezcan acuerdos iniciales a respetar durante el trabajo conjunto. Por ejemplo, la frecuencia con la que se conectarán, la obligación de avisar al otro en caso de ausentarse por unos días, la importancia de comunicar en qué se está avanzando y en qué tiempo se podrá aportar al trabajo en conjunto, etc. Asimismo parece promisorio la idea de que en el marco de estos intercambios iniciales el grupo pueda designar a un coordinador o líder del trabajo que asumirá el rol de organizar al grupo, de estimular la participación de aquellos que están un tanto ausentes, de mediar en situaciones conflictivas, editar la versión final de la respuesta, proponer tiempos y hacerlos respetar, etc.

Con seguridad tendremos ocasión de implementar estas intervenciones que entendemos contribuirán a confirmar o no los resultados presentados en este artículo.

Agradecimientos

Se agradece a los sujetos que participaron de la investigación, Al CONICET y la ANPCyT por el financiamiento del estudio.

Referencias

- [1] G. Cenich y G. Santos, Aprendizaje colaborativo online: indagación de las estrategias de funcionamiento. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, vol 1, n° 1, (2007), pp 1-8.
- [2] M. Guitert, T. Romeu y M. Pérez-Mateo, Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, n° 1 (2007), pp 1-12.
- [3] J. Onrubia; R. Colomina y A. Engel, Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En *Psicología de la Educación Virtual* (C. Coll y C. Monereo), (2008). Morata. Madrid.
- [4] C. Suárez, Aprendizaje cooperativo e interacción asincrónica textual en contextos educativos virtuales. *Pixel Bit, Revista de Medios y Educación*, n° 36, (2010), pp 53-67.
- [5] C. Sigalés, El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia. Documento de Internet, consultado el 10 de abril de 2012 en http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/siga0102/sigales0102_imp.htm (2002)
- [6] C. García y V. Perera, Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, n° 343, (2007), pp 381-429.
- [7] D. Johnson y R. Johnson, Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. (1999). Aique. Buenos Aires.
- [8] C. Coll y R. Colomina, Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, comps.), (1990). Alianza. Madrid.
- [9] S. Isotani; R. Mizoguchi, A. Inaba y M. Ikeda, The foundations of a theory-aware authoring tool for CSCL design. *Computers & Education*, n° 54, (2010), pp. 809-834.
- [10] J. Onrubia, Enseñar, crear zdp e intervenir en ellas. En *El constructivismo en el aula* (Coll, C.; E. Martín; T. Mauri; J. Onrubia; I. Solé y A: Zabala), (1999), Grao. Barcelona.
- [11] M. Casanova, Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso. Tesis Doctoral. Doctorado en Psicología de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona. 251 p.
- [12] A. Chiecher y D. Donolo, Trabajo grupal mediado por foros. Aportes para el análisis de la presencia social, cognitiva y didáctica en la comunicación asincrónica. En *Entornos Virtuales y Aprendizaje. Estudios e investigaciones actuales desde la perspectiva de la Psicología Educativa*, (A. Chiecher y D. Donolo. Eds.), (en prensa), Editorial Virtual Argentina, Mendoza.
- [13] A. Chiecher y P. Paoloni, Trabajo en equipo en contextos de educación a distancia mediados por TIC: una propuesta para medir la dimensión social en grupos virtuales. XI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur. Universidad de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 7 al 9 de diciembre (2011).
- [14] A. Chiecher y D. Donolo, Innovar en la enseñanza de grado. Crónica de una experiencia de trabajo grupal en entornos virtuales. *RED, Revista de Educación a Distancia*, n° 29, (2011), pp 1-19.
- [15] A. Chiecher, Trabajo grupal en torno de una e-actividad. Regulación del tiempo, el ambiente y la búsqueda de ayuda. *Signos, Revista de Educación a Distancia*, n° 1, (2010) pp. 1-12.

- [16] E. Barbera y A. Badia, Educar con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, (2004), Machado libros. Barcelona.
- [17] A. Chiecher y D. Donolo, Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos, Pixel Bit, Revista de Medios y Educación, n° 39, (2011), pp 127-140.
- [18] T. Mauri, T.; R. Clomina e I. Gispert, Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior, Revista de Educación, n° 348, (2009) pp 377-399.

Dirección de Contacto del Autor/es:

Analia Chiecher
Juan B. Justo 925
Río Cuarto
5800
Argentina
achiecher@hotmail.com

Analia Chiecher. Dra en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Mgter. en Educación y Universidad y Lic. en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora de CONICET y docente en la UNRC.
