PROYECTO ACTUALIZACION DE FORMADORES EN GESTION Y POLITICA EDUCATIVA

IIPE-UNESCO - Buenos Aires/ Fundación Ford

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación y Departamento de Administración de Empresas

La formación para el trabajo en equipo en la gestión educativa.
Insumos para el formador.

Ernesto Gore
Marisa Vázquez Mazzini

Abril de 2002

Indice

Introducción 2
I. La eficacia de la enseñanza del trabajo en equipo 3
Sobre la posibilidad de que teorías elaboradas en un tipo de organización puedan servir en otro 3
Sobre la enseñanza en aula del trabajo en equipo 6
Sobre los contextos de trabajo y el trabajo en equipo 8
II. De qué hablamos cuando hablamos de trabajo en equipo 13
Los equipos y las nuevas necesidades organizativas 14
La palabra "equipo" no siempre significa lo mismo 15
Distintas perspectivas sobre qué es y qué significa trabajar en equipo en una organización... 16
Perspectiva instrumental 17
Perspectiva social 18
Perspectiva orgánica 21
III. La enseñanza del trabajo en equipo 23
La elección de una perspectiva sobre el contenido 23
Desde una perspectiva instrumental: los equipos vistos como instrumentos. 23
Desde una perspectiva social: los equipos como sistemas de relación. 27
Desde una perspectiva orgánica: los equipos como mentes grupales. 32
La elección de una perspectiva sobre la enseñanza 36
Visión social del aprendizaje 41
IV. Recomendaciones para enseñar a trabajar en equipo 46
El aula como comunidad de práctica 47
El aula como ámbito para el aprendizaje explícito 52
Bibliografía de consulta y referencia 59

Universidad de SanAndrés

Introducción[1]

Enseñar "Trabajo en equipo" como contenido en un aula no puede ser equiparado a enseñar "Cambios en la gestión organizativa en el último tercio del siglo XX". Mientras que el segundo es un contenido disciplinar que apunta a ciertos desempeños explícitos e individuales, típico del trabajo en aula, el primero se orienta a desempeños que suelen ser tácitos y colectivos, que generalmente se adquieren a través de la experiencia misma.

El hecho señalado, no menor, implica referirse a la posibilidad misma de enseñar a trabajar en equipos en aulas a partir de teorías elaboradas en contextos diferentes a aquellos en las que serán puestas en acción y al papel que el contexto organizativo juega en la posibilidad de aprender o de transferir lo aprendido sobre trabajo en equipo. Esos temas serán objeto de reflexión en la primera parte de este trabajo.

Por otra parte, el modo en que enseñemos a trabajar en equipo está supeditado a dos tipos de decisiones: la elección de la perspectiva a adoptar con relación al contenido específico a enseñar ("Trabajo en equipo"), y la elección de un determinado modo de enseñar (lo cual, a su vez, implica un determinado modo de concebir a la enseñanza y al aprendizaje).

En la segunda parte del trabajo nos referiremos al concepto de trabajo en equipo y discutiremos tres perspectivas diferentes sobre esta práctica. La tercera parte se relaciona con la elección de una perspectiva sobre la enseñanza. Estas dos cuestiones enmarcan las recomendaciones para la tarea docente que plantearemos en la cuarta sección.

[1] Ernesto Gore es profesor de la Universidad de San Andrés en Buenos Aires, R. Argentina (gore@udesa.edu.ar).
Marisa Vazquez Mazzini es especialista invitada en la misma universidad y se desempeña como Socia Directora de *HUATANA - Aprendizaje en Organizaciones.*

I. La eficacia de la enseñanza del trabajo en equipo

Sobre la posibilidad de que teorías elaboradas en un tipo de organización puedan servir en otro

Es claro que las palabras “trabajo en equipo” no se refieren exactamente a las mismas conductas cuando se trata de un grupo que apaga incendios petroleros, de un museo, de una escuela o de una empresa de alta tecnología. Hay una especificidad organizativa que no puede ser desconocida. Sin embargo, llevada la cuestión a un extremo, esta negación abre a su vez nuevos interrogantes que desafían a la pregunta misma: ¿puede una teoría elaborada para un momento determinado servir en otro?, ¿puede una teoría elaborada para una escuela o ministerio servir en otro?, ¿puede una teoría elaborada en un sector de una organización servir en otro?.

En este punto es importante recordar que, tal como se señaló en la Introducción, hablar de “trabajo en equipo” no es lo mismo que hablar de “Botánica”. No estamos haciendo referencia tanto a un contenido disciplinar como a una capacidad, que ni siquiera suele ser una capacidad explícita e individual sino más bien tácita y colectiva. Por lo tanto, cuando hablamos de “teoría” en trabajo en equipo hablamos de teorías de la acción (Argyris y Schön, 1978).

Una teoría de la acción no es una ley inmutable, es simplemente un esquema de pensamiento que guía a la práctica. Desde esta perspectiva, no hay acción humana que no esté sustentada en una teoría, en un mapa cognitivo que establezca relaciones si-entonces entre nuestras acciones y sus consecuencias.

Para Chris Argyris (1993), como para Donald Schön (1992), la teoría es algo muy poco “teórico”. Ellos hablan de *teorías de la acción*, diferenciando la *teoría en uso*, que es la que se puede inferir que guía las acciones del sujeto observando su quehacer de la teoría *declarada* (o *preferida*) que es la que el sujeto explica con palabras. Las diferencias entre la teoría que el sujeto dice que guía su acción y la que realmente parece guiarla a luz de lo que se puede observar, no se deben tanto a un afán de

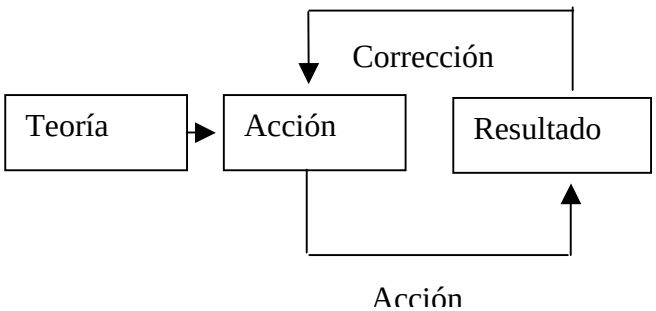
mentir u ocultar como a simple desconocimiento. Entender desde qué teoría uno actúa, no es tan simple como parece a primera vista.

Cuando una acción produce un resultado diferente al que esperamos, tendemos a revisar la acción. Sin embargo, muchas veces el problema no está en la acción misma sino en la teoría que la sustenta. Si trabajo desde una teoría equivocada, cuanto más corrija las acciones más equivocaré el resultado.

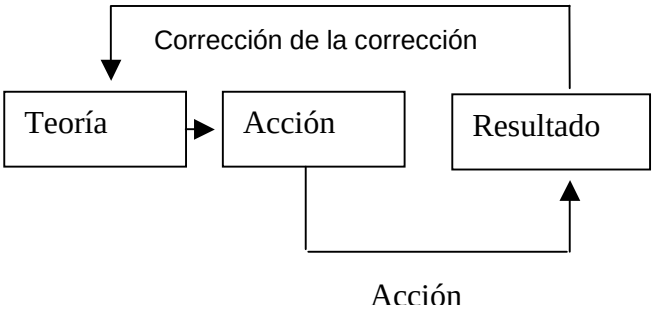
Por ejemplo: si mi teoría del trabajo en equipo me dice que lo que para la directora está bien, para los maestros debe ser bueno, es posible que, desde la posición de dirección, me limite a explicar claramente lo que quiero. Si la gente no actúa como espero, lo explicaré más claramente aún y todas la veces que sea necesario. Sin embargo, esa corrección de la acción solamente reforzará el problema si este se origina en que los maestros entienden bien pero no están de acuerdo.

No solamente hay teorías en los libros y en las disciplinas formalizadas, también hay teorías operando en la práctica y todas las teorías, no importa su origen, deben ser revisadas en función del contexto del cual surgieron y de los resultados que producen en la práctica. Argyris llama a ese proceso, aprendizaje de circuito doble y eso es, precisamente, lo que un buen equipo debería ser capaz de lograr, aunque sea ocasionalmente.

En otras palabras: normalmente, cuando los resultados no son los esperados, corregimos nuestras acciones.



Esto es a lo que Argyris denominó “aprendizaje de circuito simple”.
Cuando el resultado lleva a revisar la teoría que guía a las acciones, cosa mucho más infrecuente, Argyris habla de “aprendizaje de circuito doble”.



El aprendizaje de circuito doble es mucho más infrecuente porque cuestionar las teorías desde las cuales se actúa suele poner en juicio al observador mismo, a las estructuras de poder y al statu-quo. Para evitar situaciones que percibimos como incómodas o amenazadoras, en mayor o menor medida, todos tendemos a evitar aprendizaje de circuito doble. En tanto las personas, si pueden, evitan este tipo de aprendizaje, incluso (y a veces sobre todo) los que tienen más poder, las organizaciones muestran rutinas defensivas que inhiben este tipo de aprendizaje.

Las trabas para aprender a trabajar en equipo se construyen en cada organización bajo formas muy específicas pero alrededor de ejes muy generales, como los expuestos. Hasta qué punto estos principios son generales, lo ilustra el simple hecho de que el Dr. Chris Argyris era originariamente profesor de la escuela de graduados de Educación de la Universidad de Harvard, y allí realizó sus primeras observaciones, luego pasó a la escuela de negocios intentando generalizarlas. Es decir, su teoría surgió en escuelas y se generalizó a empresas.

Este proceso de revisión de la teoría a la luz de los resultados y los contextos de los cuales surgieron, es un proceso de construcción de conocimiento que alcanza tanto a las teorías originadas en disciplinas determinadas como a aquellas delineadas a partir de la práctica cotidiana.

En tanto, como vimos más arriba, la calidad del conocimiento organizativo fluctúa con la calidad de las relaciones, no hay conocimiento disciplinar que pueda reemplazar a ese proceso de construcción de conocimiento que es propio de cada comunidad de práctica. En otras palabras, el conocimiento necesario para trabajar en equipo lo construye en gran medida cada comunidad de práctica. Sin embargo ese proceso, en sí mismo inefable, reconoce grandes ejes generales tales como la posibilidad de discutir lo que sea necesario o poder cuestionar los procesos grupales mismos.

En ese sentido, las teorías explicativas, como la de Argyris y Schön, por ejemplo, pueden ser útiles como referencia general, pero no reemplazan al conocimiento que cada comunidad de práctica debe construir por sí misma.

De lo visto hasta ahora surge entonces nuestra segunda cuestión ¿es posible enseñar a trabajar en equipo en un aula?.

Sobre la enseñanza en aula del trabajo en equipo

Si bien este punto será objeto de una reflexión más profunda en la tercera parte de este trabajo, a la luz de lo que llevamos visto, es posible decir ahora que ciertas destrezas que muchas veces se ubican como competencias clave para el trabajo en equipo sean, tal como suelen ser enseñadas, simplemente aprendizajes de circuito simple. Por ejemplo, es posible entrenar a una persona para escuchar más a los otros. Dicho así, no cabe duda de que ha de ser bueno para trabajar mejor en equipo. Sin embargo la “destreza” para escuchar puede ser totalmente inútil si la persona no revisa las causas por las cuales adquirió la destreza de no escuchar: Vg. su creencia de que cualquier cosa que contradiga su punto de vista debe estar errada. Si no se puede revisar la teoría-en-uso que guía su acción, la *importancia de escuchar* será solamente una teoría declarada sobre la que se explayará sin escuchar a los demás o escuchándolos solamente para descubrir qué error están cometiendo.

Trabajar en equipo no solamente requiere revisar conocimientos disciplinares sino también los conocimientos tácitos, creencias, emociones y corporalidad que conforman

a nuestras acciones. Hay aprendizaje disciplinar involucrado, pero se trata de algo más que eso, de allí que la forma en que se aprende, las actividades y la evaluación, sean tan importantes como los contenidos mismos.

Ya sea que el aula funcione como una comunidad de práctica, deviniendo en un ámbito para la reflexión en la acción, como que se convierta en un espacio para reflexionar sobre la reflexión en la acción, los contenidos están siempre sujetos a ser releídos en función de la experiencia del grupo. Esta dificultad para prever exactamente lo que va a suceder suele generar en el docente, acostumbrado a relacionarse con los problemas de los alumnos a través de la segura coraza del conocimiento disciplinar, un fuerte sentimiento de vulnerabilidad.

El trabajo en equipo moviliza muchos conocimientos explícitos, pero también requiere observar y explicitar conocimientos tácitos, proceso mucho más complejo y amenazante, tanto para el docente como para los participantes, que la mera repetición de ideas.

Aunque los equipos solamente se construyen con la gente que los forma y se aprende a trabajar en equipo construyéndolos, el aula puede ser una fuente importante de reflexión en la acción y de reflexión sobre esa reflexión.

Si bien es más que dudoso que del aula pueda salir gente con competencias certificadas para trabajar en equipo, el aula puede ser, como veremos en la tercera parte de este trabajo, un espacio, fuera de la presión operativa, donde la gente pueda:

- revisar algunos de sus modelos mentales, los valores y las teorías que guían su acción (es decir, entender qué significa la competencia “trabajar en equipo”);
- compartir experiencias intentando reconstruir los contextos de esas experiencias y sacando conclusiones significativas para otros contextos (identificar ejemplos de la realidad, propia o de otros, que permitan “llenar de contenido” la definición de la competencia) ;

- resignificar la experiencia pasada, dando nuevos significados a las situaciones vividas; imaginar nuevos contextos, nuevas situaciones, generar proyectos (una vez “llena de realidad” la definición, reconocer en qué casos podría ponerse en práctica);
- probar más y diferentes interacciones con otra gente, distintas a las que es posible sostener dentro de la presión operativa (ejercitar la competencia dentro del aula);
- construir nuevas distinciones, encontrar rasgos comunes en fenómenos que parecían muy diferentes y rasgos diferenciales en fenómenos que parecían idénticos (encontrar sutilezas en la competencia, más allá de lo que especifique su definición).

Esta tarea es importante para el trabajo en equipo en cuanto permite ejercitar el aprendizaje de circuito doble, objetivar y convertir en materia de discusión los procesos de reflexión en la acción, hacer más probable el cuestionamiento de ciertos significados habituales, explorar nuevas posibilidades de interacción que son más costosos en el ambiente real de trabajo y construir percepciones más ricas y menos uniformes de lo que sucede alrededor para poder generar también iniciativas más variadas.

Pareciera que el aula puede ser un espacio de ensayo, de exploración, de construcción de distinciones más ricas y de reflexión sobre las respuestas habituales. El ejercicio de esas competencias en algún grupo, aunque no sea el grupo real en el que se buscan, es importante para el trabajo en equipo porque facilita una diversidad de respuestas que vaya más allá de las que ya están incorporadas a la cultura organizativa.

Sin embargo, es importante recordar que el hecho de que la gente pueda hacerlo en *algún* contexto, es condición necesaria pero no suficiente para que lo haga en uno determinado. Para que esto suceda, son necesarios también ciertos datos organizativos a los que nos referiremos en el punto siguiente.

Sobre los contextos de trabajo y el trabajo en equipo

Como hemos visto, el problema del trabajo en equipo, en tanto capacidad colectiva, excede cualquier contenido disciplinar; muchas veces también excede el marco organizativo o tecnológico de la organización para tomar una dimensión institucional.

En los próximos párrafos haremos algunas distinciones entre lo organizativo y lo institucional utilizando un ejemplo ficticio para explicar cómo el diseño institucional incide sobre la posibilidad de aprender a trabajar en equipo a través de la práctica misma o a poner en práctica lo que se aprende en otros espacios.

Palermo (1998), a quien seguimos en este tema, utiliza la definición de North (1993), quien caracteriza a las instituciones como restricciones socialmente compartidas, construidas por seres humanos, que dan forma a las interacciones, estructuran incentivos en el intercambio humano, sea político, económico, o social, y de ese modo dan forma a las preferencias de unas opciones sobre otras.

Instituciones y organizaciones no son sinónimas; las instituciones son las reglas del juego, las organizaciones se relacionan con los acuerdos que los jugadores hacen entre sí para jugar el juego. Las organizaciones son grupos de jugadores unidos por algún propósito común para alcanzar objetivos. Por otra parte, aunque todas las organizaciones son instituciones, no todas las instituciones son organizaciones. El Congreso de la Nación, una empresa, la escuela No. 243 de la Provincia de Jujuy, una pequeña pizzería y el Museo Nacional de Bellas Artes son a la vez organizaciones e instituciones. El apretón de manos, la maternidad, las palabras, un ritual, el vasallaje, la moneda, un seguro y el aniversario de cumpleaños son instituciones que no se relacionan con ninguna organización específica.

Las reglas de juego a veces son formales y pueden ser fácilmente reconocidas, como ocurre con distintos tipos de regulaciones. En algunos casos son creadas explícitamente, como las leyes o las constituciones, y en otros surgen de los hábitos y costumbres. Las reglas informales suelen ser más difíciles de cambiar que las formales porque suelen ser tácitas, muchas veces ni siquiera son percibidas y, cuando se las

percibe, parecen ser parte de la naturaleza. La capacidad de volverse “parte de la naturaleza” e invisibles, aún siendo creación humana, es un rasgo típico de las instituciones (Douglas, 1986).

El desarrollo institucional consiste en cambiar las reglas del juego en una dirección que torne socialmente más eficientes a las instituciones. Intervenir en las reglas de juego puede tener un sustancial efecto en el incremento de las capacidades. El déficit de capacidades suele estar en términos de reglas de juego, por lo que el esfuerzo más rendidor es el orientado a una modificación inteligente de las reglas de juego (Palermo, 1998).

Veamos, por ejemplo, un proyecto de trabajo en equipo en una organización determinada.

El Ministerio de Educación y Cultura de la República de Nortesur está desarrollando una reforma educativa. En ese marco, transfirió las escuelas nacionales a las provincias, algo urgido para cerrar el presupuesto nacional, y luego desarrolló un titánico trabajo para crear los marcos jurídicos y técnicos que permitieran a las provincias gestionar la educación.

Al evaluar la marcha de la reforma, se observó que las escuelas técnicas habían perdido la autonomía de la que gozaban cuando dependían del nivel nacional y que en las provincias, sin la identidad y los mecanismos de regulación y participación que la habían caracterizado, estaban perdiendo calidad aceleradamente.

Se decidieron crear equipos de trabajo regionales, formados por representantes de unas cinco provincias cada uno, para discutir las nuevas formas institucionales de la educación técnica. Cada equipo debía desarrollar una propuesta que sería discutida con los otras regiones. Se trataba de crear un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias que permitiera desarrollar nuevas iniciativas para la mejora de la educación técnica. Uno de los equipos se refirió a la falta de una base de datos como

una dificultades para manejar la educación técnica en la provincia. Después de una consulta a los diferentes equipos, los elementos y el subsidio para el desarrollo de esa base de datos fueron provistos.

Si bien se señaló que era necesario atar los fondos nacionales y los préstamos internacionales disponibles a los resultados de ese trabajo, ello no resultó posible ya que había leyes relativas a la distribución de impuestos que fijaban un porcentaje fijo para cada provincia, algunos fondos adicionales estaban disponibles pero por lo general estaban ligados a manejos políticos.

La verdad es que el proyecto despertó muy poca atención en los Ministros de Educación de las Provincias, que asignaron a ellos a gente capaz pero muy presionada para obtener resultados muchos más tangibles e inmediatos, tales como partidas especiales que se gestionaban a través de influencias y contactos políticos en la Capital. Cada provincia competía con las otras en el logro de estos fondos, por lo que la colaboración era poco útil. Tampoco la calidad de la educación técnica era un problema inmediato para gobernadores que, por lo general, simplemente querían pagar los sueldos a fin de mes y nombrar la mayor cantidad de gente posible en puestos estatales para mitigar el desempleo de sus provincias.

El resultado del trabajo de los equipos fue pobrísimo. Apenas unos pocos documentos que no hubieran calificado como monografía en un curso de grado. Ningún intercambio de experiencias dentro de cada región y muy poca asistencia a las reuniones interregionales.

Si bien el ejemplo es muy simple, uno puede preguntarse si esta gente no trabajó en equipo porque no sabía o porque no le interesaba. La verdad es que no sabemos si sabía o no, pero es claro que no le interesaba. Y si no sabía, es probablemente porque no era importante para ellos. Para que una persona intente algo nuevo en su práctica cotidiana, ese intento debe tener sentido. Si tiene sentido puede llegar a intentarlo aún si no está segura de saberlo. Si no le encuentra sentido, es muy posible que aunque

sepa hacerlo y, más aún, lo haga habitualmente en otros contextos, ni siquiera lo pueda evocar en éste.

La falta de trabajo en equipos en esta situación no tenía que ver con falta de habilidades, sino con lo que un economista llamaría “falta de incentivos” o un psicólogo social, como nosotros antes, “falta de sentido”. Un curso de capacitación sobre “trabajo en equipo” dudosamente hubiera mejorado el resultado de su tarea. Algunos de los participantes hubieran utilizado lo aprendido en su parroquia, en su barrio, tal vez en otras reuniones de trabajo, pero difícilmente en esta situación donde los resultados no tenían nada que ver con la calidad de la producción grupal.

La única capacitación posible sobre trabajo en equipos aquí hubiera sido para la gente del Ministerio de Educación[2] y debiera haber estado centrada en cómo hacer diseños institucionales que lo faciliten.

Por cierto, también podía haberse el dado el caso inverso: una situación donde aún existiendo los incentivos y los mecanismos institucionales, los mismos no se utilizaran por falta de capacidades para percibirlos y funcionar en ese contexto.

La preocupación por la capacidad organizativa no es equivocada. Como observa North (1993): "...un factor crítico (en la calidad del juego) es la pericia de los jugadores y el conocimiento que ellos poseen del juego. Aun con un conjunto de reglas constante, los juegos diferirán si son jugados entre aficionados y profesionales o entre un equipo que lo hace por primera vez y el mismo equipo en su centésimo juego en grupo. En el primer caso, los contrastes provienen de diferencias (en conocimiento); en el segundo, del aprendizaje a partir de la experiencia". Del mismo modo, para Lave y Wenger (1991) una comunidad de práctica no está completamente sobre-determinada por el marco institucional que la encuadra. Por el contrario, le reconocen la capacidad para mantener cierta autonomía y desarrollarse al margen de lo instituido.

[2] Cualquier persona con cierta experiencia notará que la idea aquí expuesta de que la gente del Ministerio de Educación pueda hacer esto por sí misma, sin el Congreso o el Ministerio de Economía, tiene poco sustento. Este caso ficticio, aparentemente simple, refleja algo de la complejidad del diseño institucional y la gestión política.

Sin embargo, es importante reconocer unas de otras. Las brechas de capacidad institucional suelen ser más importantes que las de capacidad organizacional y no se deben confundir entre sí. Es frecuente identificar equivocadamente problemas institucionales como tecnológicos. Cuando esto ocurre, medidas organizativas que en otro contexto institucional podrían haber sido correctas, se convierten en una pérdida de energía y, sobre todo, de expectativas y motivación.

Soluciones que podrían haber sido correctas en cierto entramado institucional y de incentivos, se vuelven absolutamente inocuas o contraproducentes en otros.
Los incentivos son importantes en la conformación de los conocimientos y habilidades de los jugadores. En un contexto institucional donde la distribución de ingresos es un juego de suma cero, o existen prácticas predatorias para acceder a las oportunidades económicas más rendidoras, como los del caso imaginado, los jugadores adquirirán, y pondrán en juego diferentes conocimientos y habilidades que los que serían apropiados a una estructura de oportunidades de estímulo a los resultados y a la eficiencia (Palermo, 1998).

Universidad de SanAndrés

II. De qué hablamos cuando hablamos de trabajo en equipo

En la idea taylorista de organización no había equipos (Taylor, 1912). Cuanto más repetitivas y mecánicas fuesen las tareas, menos indispensable y más reemplazable era cada persona.
El crecimiento que siguió a la Segunda Guerra Mundial llevó a muchos científicos sociales a estudiar el fenómeno de los grupos. Varios factores convergían en este súbito interés, uno de ellos era la necesidad de "ablandar" las estructuras organizativas para que pudieran soportar el crecimiento. El surgimiento de nuevas líneas de productos y mercados poblaba a las organizaciones productivas de nuevas divisiones, niveles y especialidades que necesitaban de mandos medios para articularse.

Fenómenos como comunicación, liderazgo, manejo del conflicto o motivación, a los que Henry Ford o cualquier otro capitán de industria hubieran calificado sin vacilar de "basura", pasaron a ocupar un importante espacio en la escena.

La investigación sobre los grupos estaba, sin embargo, bastante ligada a descubrir "leyes" que permitieran predecir su comportamiento. Este interés en la predicción mostraba que aunque el trabajo en equipo ya era aceptado y valorado, la necesidad de control seguía siendo muy alta.

La moderna investigación e instrumentación del trabajo en equipos, parece orientarse a objetivos diferentes que tienen que ver con la necesidad de dar respuestas estructurales rápidas a fenómenos cambiantes. Estos grupos no reemplazan al individuo, reemplazan a la estructura tradicional. Ya no se buscan las leyes que los controlan sino remover las trabas que lo frenan.

Se espera de ellos que sean motores de proyectos, solucionen problemas y generen posibilidades y conocimiento, lo cual requiere autonomía, delegación, confianza y capacidad. Crear equipos capaces de actuar por sí mismos puede ser tan difícil como tener grupos absolutamente controlados (Gore, 1996b).

Los equipos y las nuevas necesidades organizativas

Los equipos aparecen como formas de trabajo capaces de dar respuesta a diversas necesidades, tales como las de integración y especialización, estructuras flexibles y organización del saber.

La doble necesidad de especialización e integración llevó a formar equipos de trabajo para transitar caminos en los que nadie tenía experiencia. Tal como decía la directora de una importante oficina en Buenos Aires "lo que más claro tengo es la necesidad de trabajar en equipos... como no sé lo que sucederá mañana, lo único que puedo hacer es capacitar a mi gente para cualquier cosa que pase".

Los sucesivos cambios de contexto hicieron evidente que la estructura suele ser el residuo de una estrategia. Obsoleta la estrategia, obsoleta la estructura. Contextos cambiantes, exigen a su vez estructuras cambiantes. Los equipos de trabajo son una forma de coordinar habilidades y crear acuerdos para dar respuestas relativamente rápidas a problemas nuevos.

Mucho del trabajo en equipo tiene que ver con esta necesidad de crear estructuras que, sin esclerotizarse, puedan concentrarse en generar respuestas a problemas que no podrían estar previstos en la estructura.

Finalmente, los grupos son una forma de organizar el saber disponible en la organización. En un momento en que el conocimiento se ha convertido en un factor de la producción y la velocidad de aprendizaje en una ventaja, los grupos son instancias de interfase, coordinación de saberes y discusión que permiten crear nuevas miradas a problemas que no pueden ser encarados segmentadamente.

La palabra "equipo" no siempre significa lo mismo

Las palabras "equipo" y "grupo" suelen ser utilizadas como si fueran sinónimos. En realidad no lo son estrictamente. Tampoco la palabra "equipo" es utilizada siempre con el mismo significado.

Solemos utilizar la palabra "grupo" para denominar a un conjunto de personas que interactúa entre sí y que tiene alguna historia o propósito más o menos compartido. Generalmente no usamos la palabra "grupo" para el conjunto de los pasajeros de un avión, porque no interactúan entre sí y porque el viaje no requiere más que de una mínima coordinación entre ellos. Solemos, en cambio, llamar "grupo" a un subconjunto de los pasajeros que viajan juntos y reconocen algún rasgo común entre sí. A la tripulación de la nave podríamos también llamarla "grupo" o, mejor aún, "equipo".

Podemos hablar de grupos de estudio, pero en cambio no se habla de "grupos de fútbol", ni de hockey, ni de rescate. Parece que pusiéramos una diferencia en el nivel

de organización y diferenciación interna. Reservamos la palabra "equipo" para describir a grupos de alto nivel de madurez, con cierta especialización y diferenciación interna, al mismo tiempo que alta interdependencia entre los miembros.

La palabra "grupo" designa un fenómeno natural entre los seres humanos, mientras que "equipo" distingue un fenómeno organizativo consciente.

El significado de la palabra “grupo” no es unívoco ya que los grupos tienen distintos momentos de maduración.

Tampoco la palabra "equipo" es unívoca. A veces la gente dice "nosotros trabajamos en equipo" para referirse apenas a tareas de colaboración entre distintas áreas o sectores, siendo incapaces de referir exactamente quiénes componen el equipo.

Hay organizaciones que hablan de "trabajo en equipo" cuando varios empleados de una misma área o sector se complementan en una tarea común. En otros casos, "equipo" designa exclusivamente a grupos interfuncionales que tienen por propósito resolver un problema o desarrollar un proyecto. Los primeros son permanentes y tienen a su cargo tareas rutinarias, los segundos son transitorios y se relacionan con las rupturas (Gore, 1999).

Distintas perspectivas sobre qué es y qué significa trabajar en equipo en una organización.

Así como las definiciones acerca de qué es *trabajo en equipo* no son unívocas, el significado que éste asume y las competencias que requiere varían notablemente según la perspectiva de organización de que se trate. Nótese que, en este caso no nos referimos a diferentes *tipos* de organizaciones, fenómeno al que nos referiremos más adelante, sino al hecho de que las organizaciones suelen ser pensadas desde diferentes metáforas (Lakoff y Johnson, 1980; Gore, y Dunlap, 1988) ya sea como instrumentos que permiten el logro de fines, como arenas de interacciones sociales o como organismos que deben sobrevivir en un medio ambiente. Cada una de esas

miradas resalta ciertos aspectos de la organización y del trabajo en equipo y oculta otros. La elección de la mirada es central en la constitución de lo que luego serán los contenidos de la enseñanza del trabajo en equipos.

Perspectiva instrumental

Una organización puede ser vista como un conjunto de personas que actúa en forma más o menos previsible para lograr ciertos objetivos, algunos de los cuales son compartidos.

La existencia de objetivos y lo previsible de la acción son más o menos indispensables para hablar de organización. Casi no puede pensarse en una organización sin la existencia de algún propósito común y de cierta coordinación de las acciones que se desarrollan para alcanzarlos. Para que distintas personas puedan desarrollar en el tiempo acciones complementarias, coordinadas, hace falta que esas acciones sean, al menos en parte, previsibles. Es cierto que la gente no siempre es previsible, también es cierto que las organizaciones no siempre funcionan.

Cualesquiera sean los mecanismos para que las acciones de las personas se orienten hacia objetivos comunes, éstos deben actuar permitiendo que la gente haga algunas cosas e impidiendo que haga otras: las organizaciones además de ser instrumentos para lograr objetivos, son intentos de condicionamiento o control de la conducta.

Los objetivos de una organización, su estrategia, su estructura formal, sus normas y procedimientos, los criterios de división del trabajo, facilitan algunos aprendizajes e inhiben otros.

La disposición racional de los esfuerzos puede explicar por qué alguna gente aprende algunas cosas en ciertas organizaciones y no en otras. El criterio de racionalidad o sujeción a objetivos puede ser particularmente útil cuando se quiere explicar por qué las cosas son como son, o incluso cuando no se quiere explicar nada sino sólo justificar.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Aunque no queda duda de que estos factores condicionan muy fuertemente la posibilidad de aprendizaje, el planteo tiene varias restricciones: en primer lugar, el conocimiento que se tiene de los objetivos nunca es absoluto. En segundo lugar, los objetivos no son siempre compartidos, la gente no sólo actúa para lograr objetivos comunes sino también para imponerlos o sabotearlos. A veces, ni siquiera le interesan. Tercero, la existencia de objetivos no explica por qué la gente, a veces, los acepta. Esto obliga a referirse a aspectos no necesariamente relacionados con la estructura organizativa, tales como las cosas que la gente cree, acepta o rechaza. Por último, el planteo de racionalidad organizativa supone racionalidad e información perfecta en los seres humanos. Lo real es que en una organización no sólo es difícil saber por qué pasan las cosas, también es difícil saber simplemente qué cosas sucedieron o están sucediendo. Siendo la información tan ambigua, también el aprendizaje que sigue a esa información suele resultar poco predecible.

Perspectiva social

Hemos visto que para entender cómo es que las organizaciones facilitan o inhiben aprendizajes, no alcanza con entender la organización como proyecto racional. Es también necesario verla como un ámbito humano donde se perpetúan y modifican modos de relación que otorgan significado y sentido a la experiencia.

Una organización no consiste sólo en un sistema de estructuras formales, procedimientos y objetivos, sino también en relaciones capaces dar sentido a esas estructuras, procedimientos y objetivos.

La organización, como el mundo, es un contexto ambiguo, donde lo que sucede no es claro y entenderlo es importante; para ello, la gente construye y comparte significados que conforman una cultura organizativa que ayude a disimular la incertidumbre y ofrezca algunos parámetros y algunas seguridades. Una cultura organizativa es un patrón de supuestos básicos que un grupo inventa, descubre o desarrolla para

enfrentar su necesidad de responder a las demandas externas sin perder la coherencia interna.

Cada cultura organizativa, confiere a la organización y a sus miembros una cierta identidad.

En una cultura orientada hacia los resultados, se aprenden criterios de eficiencia, se valoran los logros, se otorga autoridad sobre la base del éxito, se mide el valor de ideas, cosas y gente por su posibilidad de conducir a resultados.

En una cultura orientada hacia el poder, se aprende a conseguir influencia. Los logros, la autoridad y el éxito son considerados tales sólo en relación con la situación de equilibrio político de la organización.

En una cultura orientada hacia la gente, el valor es estar en buena relación con los demás. Nada es importante si crea conflicto.

En culturas fundadas en procedimientos, lo importante no es qué se hace, ni a quién sirve, sino si se han seguido las normas que rigen esa acción.

Es claro que cada una de esas culturas organizativas, no sólo atrae distinto tipo de gente, sino que refuerza ciertos rasgos e inhibe otros. La expresión “trabajo en equipo” sin duda tiene significados diferentes en cada una de estas culturas.

Las organizaciones son instituciones capaces de crear sus propias instituciones; confieren identidad, orientan la atención, recuerdan y olvidan, clasifican y conforman nuestros pensamientos. Como todas las instituciones, su mayor logro es hacer que su rol pase inadvertido.

Sin embargo, el hecho de que la construcción del pensamiento sea un hecho social, y consecuentemente organizacional, no significa necesariamente falta de racionalidad.

Puede haber una racionalidad a otro nivel. Toda organización es, desde cierta perspectiva, una respuesta a una pregunta que no puede ser contestada individualmente. ¿Cómo hacer que la gente hable a la distancia, cómo ir de un lugar a otro volando, cómo curar gente enferma, cómo dar una jubilación, cómo crear y compartir conocimiento, hacer una guerra o mantener una paz? son preguntas que en nuestra sociedad sólo pueden ser contestadas organizativamente. Ninguna persona aislada sabe hacer esas cosas.

Este aprendizaje colectivo, sugiere el surgimiento de una racionalidad, o de un concepto de racionalidad, ligado a la calidad de relación que los miembros de la organización mantienen entre sí y que ésta mantiene con el sistema total.

Si la racionalidad es un emergente de la dinámica organizativa, resulta también que la división de la información entre distintas áreas abroqueladas entre sí, la creación de tabúes acerca de la discusión de asuntos críticos, el ocultamiento sistemático de los errores, sólo puede llevar a la construcción de teorías equivocadas, que sirvan para mantener en el corto plazo equilibrios precarios de poder a costa de la calidad de las respuestas de la organización a su gente y a su entorno.

Cuando una organización genera espacios de baja calidad de relación, lo que se aprende en esos espacios no sirve para responder a la realidad, sólo para adaptarse a esa peculiar modalidad de ese espacio organizativo. La pregunta que surge entonces suele ser: ¿cómo es que las organizaciones pueden superar esas barreras de aprendizaje y responder al contexto?

En principio, no es cierto que siempre puedan superarlas. Las culturas son más resistentes a la ambigüedad del contexto que las estructuras. En tanto son sistemas de creencias, resultan difícilmente rebatibles por la experiencia, ya que constituyen precisamente criterios para interpretar la experiencia. Para muchas organizaciones, sufrir, languidecer y morir es más fácil que cambiar su forma de abordar la realidad.

Cuando se analiza una organización como si esta fuera un ente vivo, se notará que tanto su estructura como su cultura reflejan una historia de interacciones con el mundo, exactamente igual que la conchilla de un caracol refleja su propia evolución. Como se ve, estamos ya en el tercero de los factores que condicionan el aprendizaje: la relación con el medio ambiente.

Perspectiva orgánica

Las organizaciones pueden ser "inventadas" por sus miembros, o por algunos de ellos, pero eso no significa necesariamente que sean capaces de subsistir. Para hacerlo, deben ser capaces de responder a las demandas del medio ambiente, lo cual les exige ciertas estrategias, ciertos objetivos, cierta estructura y también alguna forma cultural que implique valores y actitudes "adecuados" a ese contexto (Hannan y Fredman, 1977)..

Organizaciones que han crecido en ambientes altamente competitivos y demandantes, muestran una estructura y una cultura donde coexisten, en equilibrio inestable y dinámico, alta especialización con alta interdependencia e intercomunicación entre áreas (Lawrence y Lorsch, 1967).

Recíprocamente, las organizaciones que se desarrollaron en contextos relativamente tranquilos, sin enfrentar desafíos serios a su subsistencia, suelen mostrar estructuras más rígidas y formales, con menor especialización y menor intercomunicación.

Para seguir el paralelo con el mundo de lo viviente, recordemos que las organizaciones que nosotros examinamos son las que han sobrevivido a un cierto proceso de selección. No todas las organizaciones que surgen, subsisten. Para que una organización subsista debe encontrar un *nicho* dentro del cual obtenga recursos.

En esa ubicación de un nicho que provea recursos, hay mucho de suerte. No todo es habilidad de los miembros. Cuando un nicho es próspero, una organización puede sobrevivir aun a costa de márgenes relativamente altos de ineficiencia. Recíprocamente, cuando se hace difícil seguir con cierto tipo de producción o servicio por falta de recursos, pueden morir organizaciones relativamente efectivas.

Todo esto tiene al menos dos consecuencias importantes desde el punto de vista del aprendizaje en organizaciones.

En primer lugar que lo que la gente aprende en un contexto organizativo no sólo tiene que ver con la estructura y la cultura de la organización, sino también con la ubicación de esa organización en la sociedad y los mecanismos sociales de selección de organizaciones. Muchas veces, si no siempre, les va bien a las organizaciones que están en el nicho adecuado, aunque trabajen mal; les va mal a las organizaciones que están en un mal nicho, aunque trabajen bien.

En segundo lugar, que en contextos relativamente quietos, la gente sólo tiene que aprender cómo hacer mejor lo que hace. Las organizaciones que brindan al contexto lo que éste requiere, pueden vivir y prosperar aún con niveles de conciencia y capacidad de cambio relativamente muy bajos. En contextos turbulentos, donde la competencia por recursos es muy alta y los criterios de asignación muy cambiantes, una organización que aspire a subsistir debe estar preparada para modificarse a sí misma desde sus propias energías. Algo así como una persona que, al caerse, se pusiera de pie tirando de los cordones de sus propios zapatos.

Un cambio de este tipo, obliga a los miembros de la organización a aprender a dudar de sus propios aprendizajes. Todo lo que la experiencia ha corroborado, pasa a ser simplemente una forma de inserción que ya no es viable. Es necesario convertir los objetivos en hipótesis que deben ser probadas, las intuiciones en realidades que deben ser vistas funcionando, la experiencia en teorías, cuya efectividad en un contexto no garantiza la efectividad en todos.

III. La enseñanza del trabajo en equipo

La elección de una perspectiva sobre el contenido

Hemos señalado más arriba cómo diferentes posturas sobre qué son y qué significan las organizaciones enfatizan algunos aspectos y "recortan" otros. El concepto de trabajo en equipo y sus contenidos críticos pueden variar sustancialmente según la perspectiva organizativa que se adopte.

Desde una perspectiva instrumental: los equipos vistos como instrumentos.

Cuando el acento está puesto en la previsibilidad para lograr ciertos objetivos, estamos también frente a una visión instrumental de los equipos[3].

Katzenbach y Smith (2000), por ejemplo, nos muestran una lectura predominantemente instrumental. Señalan que no todos los grupos son equipos. Los equipos, a diferencia de los grupos de trabajo, requieren responsabilidad tanto individual como colectiva. No es suficiente la discusión, el debate, las decisiones grupales, el consenso y compartir las mejores prácticas. Los equipos generan "productos colectivos de trabajo" reconocibles a partir del aporte cooperativo de sus integrantes, obteniendo un rendimiento superior a la suma de los esfuerzos individuales.

Diferencias entre grupos de trabajo y equipos[4]

Grupo de trabajo	**Equipo**
Líder fuerte y orientación clara	Liderazgo compartido
Responsabilidad individual	Responsabilidad individual y colectiva
El propósito del grupo coincide con la misión organizacional más amplia.	El equipo tiene un propósito específico que debe cumplir.
Productos de trabajo individuales.	Productos de trabajo colectivos.
Realiza reuniones eficientes.	Alienta el debate abierto y reuniones activas

[3] Ninguna de las miradas es excluyente, por eso hablamos de "predominios", "acentos" u "orientaciones".

[4] Tomado de Katezenbach, J.R. y D.K. Smith La disciplina de los Equipos, en J.R. Katezembach (comp.) El Trabajo en Equipo; Buenos Aires: Granica,2000.

	para resolver problemas.
Mide su eficacia indirectamente a través de la forma en la que influye en lo demás (Vg. el rendimiento financiero de la empresa).	Mide el desempeño de manera directa evaluando los productos de trabajo colectivos.

La base de un equipo es el compromiso compartido con un objetivo. Sin ese compromiso, los grupos son una suma de individuos, con él son una unidad de desempeño colectivo. Por eso los buenos equipos invierten grandes cantidades de tiempo en objetivos que puedan hacer suyos y los traducen en metas de rendimiento específicas. También caracteriza a los equipos un sentimiento de responsabilidad de cada uno de sus integrantes hacia sus compañeros.

De allí que definan a un equipo como *un pequeño número de personas con habilidades complementarias, comprometidas con un propósito común, un conjunto de metas de desempeño y un enfoque por el que se sienten solidariamente responsables.*

El *pequeño número de personas,* se refiere a un número difícil de precisar pero que casi seguramente no excede las 25 personas y casi siempre está bastante por debajo de esa cifra.

Respecto a las habilidades, hacen consideraciones sobre habilidades técnicas, habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones y habilidades interpersonales.

Para los autores es importante que:

- las *habilidades técnicas* sean adecuadas y complementarias,
- que al menos algunos miembros del equipo sean duchos en *identificar los problemas* que se enfrentan y *evaluar las opciones disponibles* para avanzar, mientras otros adquieren esas habilidades a través de la experiencia misma,
- y que haya posibilidades de aceptación del riesgo, la crítica útil, la objetividad, saber escuchar, dar el beneficio de la duda y reconocer los logros e intereses de los demás; para los autores estas *habilidades interpersonales* son

indispensables para la comunicación y el manejo de conflictos, elementos indispensables para el funcionamiento de un equipo.

A partir de estos rasgos comunes, es posible reconocer diferentes tipos de equipos por sus productos colectivos: *equipos que recomiendan cosas*, *equipos que hacen cosas* y *equipos que dirigen cosas*.

Los equipos que *recomiendan cosas* son aquéllos a los cuales se les pide que estudien y resuelvan problemas determinados. Los dos problemas típicos que enfrentan suelen ser su propia puesta en marcha y la transferencia de responsabilidades necesarias para conseguir que se lleven a cabo sus recomendaciones.

Con respecto a su propia puesta en marcha, estos equipos requieren claridad sobre quiénes son sus integrantes, cuál es el pedido que se les hace y quién lo hace, cuanto tiempo pueden invertir en la tarea y que la dirección que encomendó la tarea no disuelva su responsabilidad después de haberla encomendado.

En lo que se refiere a su papel en la transferencia de responsabilidades, si se trata de que otros sectores de la organización lleven a cabo las recomendaciones del equipo, la participación del equipo mismo en esa tarea puede ser una garantía de éxito, pero para ello requiere el apoyo de la dirección.

Los *equipos que hacen cosas*, suelen ser equipos con tareas continuas, sin un plazo fijo para sus tareas[5]. Cuando una parte importante de las rutinas críticas de una organización es indispensable contar con procesos de gestión adecuados para supervisar equipos y orientarlos al desempeño. Para ello, es necesario que los procesos de remuneración, evaluación de desempeño y capacitación estén adecuados a esta dinámica de trabajo, pero también que la dirección se concentre tanto en el funcionamiento de los equipos que condiciona su desempeño como en los resultados de ese desempeño colectivo.

[5] Los grupos de diseño de productos, servicios y procesos suelen ser una excepción a esta pauta.

Respecto a los *equipos que dirigen cosas*, debe observarse que los grupos de dirección, aunque suelen referirse a sí mismos como un equipo, rara vez lo son. En muchos casos porque este formato no es necesario. La primera pregunta en este caso es, entonces, si el grupo de dirección debe trabajar como un equipo. La suma de talentos individuales no produce, de suyo, un equipo; para ello es necesario un desempeño superior al que cada uno podría lograr por separado, verificado en productos de trabajo conjuntos y reales.

Un grupo de trabajo tiene menos complejidad que un equipo por cuanto necesita menos tiempo para definir su propósito, dado que es el líder quien lo establece. Las reuniones responden a una agenda y las decisiones se concretan a través de tareas individuales por las que cada uno de los miembros se hace responsable. Si las necesidades pueden cubrirse con individuos que cumplen bien sus tareas, más vale encaminar los esfuerzos a mejorar el grupo de trabajo que a conformar un equipo. Sin embargo, y aunque no es tarea sencilla, un verdadero equipo de dirección puede lograr, por definición, mucho más que un grupo. Gran parte de la dificultad consiste en establecer los objetivos específicos de ese equipo en ese momento, que no son los mismos que los de la organización como conjunto.

Por último, otro rasgo típico de esta visión instrumental es el énfasis en medir los resultados. Al respecto, Cristopher Meyer (2000) señala cuatro principios rectores para la medición:

1. El propósito global de un sistema de mediciones debería ser ayudar al equipo, y no a sus jefes, a calibrar su progreso.
2. El equipo debería participar en el diseño de su propio sistema de medición.
3. Las mediciones deberían ser capaces de determinar el valor de procesos, más allá de funciones específicas.
4. Las mediciones a realizar deben ser la menor cantidad posible.

La posibilidad de medir resultados y de incidir sobre qué resultados deben ser medidos es una de las diferencias fundamentales entre un grupo de trabajo y un equipo. Encontrar indicadores adecuados para el producto colectivo y seguirlos, es una herramienta indispensable para los aprendizajes compartidos.

Es desde esta perspectiva que en las grandes organizaciones (especialmente las empresas) se suele considerar centrales a las cuestiones instrumentales sobre el trabajo en equipo: las metas, la interdependencia de roles, la división del trabajo, y el criterio de efectividad compartido. Por eso los cursos de capacitación sobre el tema en las empresas suelen estar orientados a que los participantes en los cursos fijen objetivos, distribuyan tareas, evalúen resultados, asignen recursos, desarrollen habilidades para coordinarse con otros con miras a lograr resultados que el "afuera" –la empresa, el mercado, la opinión pública– fijan.

Desde una perspectiva social: los equipos como sistemas de relación.

Cuando el acento está puesto en la legalidad propia de los grupos como fenómeno, estamos frente a una perspectiva social, que enfoca al equipo como sistema de relación.

Esta mirada, surgida en la década del 20 con los estudios de Elton Mayo y promovida por los trabajos precursores de Kurt Lewin, creció rápidamente entre 1960 y 1970 con la práctica grupal en terapia, creatividad, crecimiento personal, y en otras actividades humanas. La mera creencia en la factibilidad de construir un cuerpo coherente de conocimientos sobre la naturaleza de la vida grupal y, sobre todo, una teoría general de los grupos, implica aceptar que más allá de las intenciones de quienes crean las estructuras organizacionales, una parte muy importante de la vida organizacional está regida por su propia legalidad. Si, tal como propuso Lewin, la mayor parte de las variables que determinan la conducta en un momento dado están presentes allí mismo, la posibilidad de determinar la conducta humana a partir de un diseño inicial es realmente muy limitada. La importancia de estos intentos de explorar la dinámica grupal para entender las organizaciones como campos de interacción social, reside en el supuesto de la existencia de una realidad organizativa más profunda que la estructura formal de cualquier organización en particular.

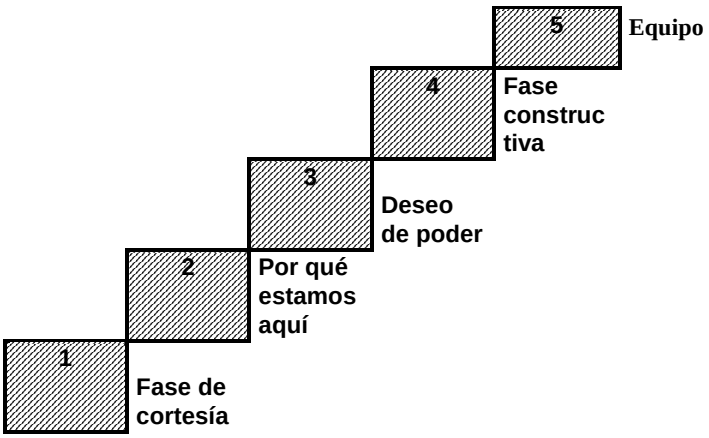
Para esta mirada, todo grupo sigue un proceso de evolución y maduración basado en la construcción de confianza y apertura. El equipo es una etapa superior de la vida grupal.

Mucho esfuerzo fue dedicado a la observación y descripción de grupos de trabajo efectivos. En su momento Douglas Mc Gregor (1960), por ejemplo, estableció once rasgos típicos de los grupos efectivos:

1. el ambiente es informal, cómodo, relajado;
2. hay alta discusión y participación;
3. el objetivo ha sido bien entendido y aceptado por los miembros;
4. los participantes se escuchan unos a otros;
5. hay desacuerdo y el grupo acepta el desacuerdo como parte del proceso;
6. la mayor parte de las decisiones se toma por consenso;
7. la crítica es frecuente, franca y relativamente cómoda;
8. todos tienen, y sienten, libertad para expresar sus ideas y sentimientos sobre el problema y sobre la marcha del grupo;
9. cuando se decide iniciar una acción, se hacen asignaciones claras;
10. el coordinador del grupo no lo domina ni la gente muestra especial deferencia hacia él o ella y, por último,
11. el grupo es consciente de su propia tarea, a menudo se detiene para analizar cómo está trabajando y evaluar su propio proceso.

Sin embargo, un grupo de estas características es siempre el producto de un proceso de evolución y aprendizaje. Distintos modelos se han propuesto describir esta evolución de los grupos a partir del modelo clásico de Tuckman (1965). Por su parte, (1984) describió este proceso de maduración como una “escalera” en cinco etapas:

Universidad de San Andrés



La primera fase suele ser llamada *fase de cortesía*. En esta etapa los miembros del grupo se encuentran, comparten valores y establecen las bases para una estructura. La conversación educada incluye cierto intercambio de información que ayuda a los miembros a anticipar las respuestas de cada uno de los otros en las actividades del grupo.

Durante esta etapa, algunos se apoyan en estereotipos para categorizar a los demás. Se establecen las bases emocionales para la futura estructura y se empiezan a conformar camarillas que se convertirán en un elemento importante en las etapas posteriores. Hay una fuerte necesidad de aprobación, aunque la identidad grupal es baja. Los miembros del grupo participan activamente, aún con baja frecuencia y generalmente aceptan que las presentaciones son importantes. El conflicto suele estar ausente en esta fase.

Cuando un grupo está listo para crecer más allá de la etapa de cortesía, generalmente pasa al segundo estadio llamado: *¿Por qué estamos aquí?*. Los miembros quieren saber los objetivos y metas del grupo.
Algunos demandan una agenda escrita. Un grupo orientado hacia la tarea necesita invertir mucho tiempo en esta etapa.

En esta segunda etapa las camarillas suelen tener influencia. Estas nacen y crecen en tanto sus miembros encuentran un propósito en común. La agenda

oculta empieza a ser percibida en tanto algunos miembros del grupo comienzan a verbalizar como objetivos grupales las cosas que les gustan a ellos mismos.

La tercera etapa se caracteriza por la competencia y suele ser denominada como de *deseo de poder*. Cada miembro del grupo trata de racionalizar su propia posición y convencer a los otros de elegir la alternativa que a él le parece apropiada. Otros miembros se cierran mentalmente y reciben acusaciones de no escuchar a los demás. El conflicto grupal alcanza los niveles más altos de todo el proceso evolutivo. Se da también una lucha por el liderazgo, de la que participan todas las camarillas o subgrupos. Se suele recurrir a votaciones, compromisos o arbitrajes externos para resolver este conflicto.

Los ítem de la agenda oculta empiezan a hacerse más o menos evidentes. La necesidad de aprobación grupal baja con relación al nivel que tenía en la fase anterior. Los miembros del grupo se arriesgan ahora a sufrir la censura. Las ideas creativas decaen o no son tenidas en cuenta, porque se cree que el autor sólo busca prestigio (poder) a través de ellas.

El grupo todavía no dispone de una identidad en esta etapa. Algunos grupos nunca pasan de este estadio. Sin embargo, pueden cumplir su tarea aún cuando los datos indican que las soluciones surgidas de la tercera fase no son las mejores; nunca satisfacen a todos los miembros y, en el mejor de los casos, son producto de un compromiso.

La transición del tercer al cuarto escalón se caracteriza por un cambio de actitudes. Los miembros del grupo dejan de lado sus intentos de controlar y los sustituyen por una actitud activa de escuchar a los demás. Esta cuarta etapa, es, precisamente, la denominada *fase constructiva*.

Debido a la disposición de los participantes a escuchar y cambiar, un grupo en esta fase usará a menudo el talento de sus miembros. La creatividad puede llegar

a ser alta, porque el grupo está dispuesto a aceptar sugerencias creativas. Es más, pide sugerencias creativas, las escucha y si corresponde, las lleva a la práctica.

Según las características del problema que deba ser resuelto y del talento de los miembros del grupo, es probable que se logre una solución mejor que la que cada uno de sus miembros podría haber logrado individualmente, lo cual crea las condiciones para el trabajo en equipo.

La última etapa es la de *Equipo* propiamente dicho. En ella, el grupo siente una alta moral y una intensa lealtad. Las relaciones entre los individuos son empáticas. La necesidad de aprobación grupal no aparece, porque cada uno de los miembros acepta a los otros tal como son. Tanto la individualidad como la creatividad son altas. El sentimiento generalizado es: "no siempre estamos de acuerdo en todo, pero siempre respetamos el punto de vista del otro, estamos de acuerdo en no estar de acuerdo". El resultado es una calidez no posesiva y cierto sentimiento de libertad. En esta etapa ya no hay camarillas.

La maduración del grupo no es un proceso que se dé por sí mismo, ni es de ninguna manera una mera cuestión de tiempo. Muchos grupos nunca superan la etapa de cortesía, limitándose a coexistir evitando conflictos y sin lograr resultados. Muchos otros nunca superan la confusión del *por qué estamos aquí*, perdidos en un fárrago de dudas hasta que el tiempo los disuelve. Los hay que se traban en explícitas o inconfesadas luchas por el poder, o que aún llegando a una fase constructiva, no logran organizarse en función de la tarea y se limitan a hacer lo que pueden tal como están organizados.

En la transición de una etapa a otra, el liderazgo juega un papel definitivo. Es muy importante que el líder perciba la evolución del grupo y sea capaz de manejar la dosis de conflicto que cada etapa requiere. De lo contrario, cuando el grupo abandone la etapa de cortesía, un líder atemorizado vivirá la definición de objetivos como un

cuestionamiento personal o las luchas por el poder como una catástrofe disciplinaria en vez de verla como un avance sobre la etapa anterior.

En una perspectiva como ésta, que considera que lo esencial de los equipos es el proceso grupal, la enseñanza apuntará a que los individuos comprendan y manejen los fenómenos interpersonales más allá de los requerimientos externos (cómo diferenciar proceso de contenido, cómo comprender y resolver conflictos en los grupos, cómo intensificar la trama de relaciones, cómo hacer frente a los “fantasmas” o “escenas temidas” de los integrantes a la hora de interactuar). A diferencia de la perspectiva instrumental, en esta segunda visión los fenómenos grupales actúan a la vez como contenido y como vehículo de la enseñanza. El docente o coordinador se vale de los “emergentes” que naturalmente se originen en el aula para desarrollar la noción de “emergente”; de los conflictos interpersonales que surjan en el aula para desarrollar el tema Análisis y resolución de conflictos en los grupos. El currículum no puede diseñarse con la misma precisión que en la perspectiva instrumental, ya que la enseñanza “navega” sobre el proceso por el cual el grupo de aula deviene progresivamente de grupo en equipo. Puede ocurrir que los estudiantes “ensamblen” suficientemente bien como para lograr grados de confianza que les permitan convertir la mera convivencia en el aula en un proceso de aprendizaje colectivo, pero también puede ser que esto no ocurra.

Desde una perspectiva orgánica: los equipos como mentes grupales.

Mientras en las otras perspectivas la lógica del trabajo en equipo era explicada ya sea por los objetivos de la organización o por la legalidad misma de la dinámica grupal, en esta visión se trata de explicar por qué algunas formas organizativas subsisten en un momento dado mientras otras se extinguen.

Para una metáfora orgánica, no hay algo así como una forma organizativa “correcta”, hay solamente formas organizativas capaces de sobrevivir en un tiempo y un espacio determinados, mientras otras que no lo son.

En tanto las organizaciones deben construir conocimiento para sobrevivir en un medio ambiente donde no hay indicaciones sobre cuáles son los caminos correctos, los procesos sociales son centrales en la doble tarea de construir redes sociales y conocimiento.

Para Karl Weick (1979,1995), por ejemplo, el actor comprende la organización a través de su propia actuación. Perdida en un contexto de complejidad, donde es muy difícil establecer relaciones de causa y efecto, la gente utiliza las palabras para lograr acciones y el resultado de esas acciones le va permitiendo entender lo que sucede. Luego, la construcción de redes, grupos y equipos es parte de una tarea, anterior a cualquier estrategia, de construcción de sentido y conocimiento para la supervivencia.

En esta mirada, la organización es un ambiente semántico. El lenguaje juega un rol fundamental en la construcción de la identidad de los individuos, de las comunidades de práctica y de la organización.

La organización misma, tiende a ser explicada más en términos de construcción de sentido en redes que de estrategias y decisiones racionales, aunque éstas no se excluyan.

Las redes son formas de organización híbridas que desbordan los límites habituales de la coordinación a través de los mecanismos formales o informales.

Los grupos y los equipos son formas más elaboradas de redes, en muchos casos ya formalizadas, pero que cumplen funciones similares, sobre todo en cuanto a reducir la incertidumbre del ambiente.

El proceso a través del cual la gente construye redes, grupos y equipos es, a la vez, social y cognitivo, y la calidad del conocimiento no puede ser separada de la calidad de las interrelaciones.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Un equipo, como toda red, es capaz de aprender como tal en tanto sus agentes mejoran sus contribuciones, sus representaciones y su subordinación al conjunto. Los actores son capaces de desarrollar en conjunto contribuciones, capacidades colectivas, que probablemente no podrían desempeñar en forma individual.

Para Weick (Weick y Roberts, 1993), el papel relevante de los equipos se relaciona con la posibilidad de construir conocimiento operable, mentes grupales. Las personas que se comportan como si fueran parte de un grupo, pueden hacerlo con mayor o menor cuidado; el análisis de la forma en que esta interrelación es construida muestra procesos mentales colectivos diferentes en cuanto a grado de desarrollo.

La acción grupal logra un tipo de resultados que sería perfectamente comprensible si todos los participantes actuaran bajo la dirección de un centro organizativo único, solamente que este centro no existe.

Hay, por tanto, acciones grupales que solamente son posibles cuando cada participante tiene una representación que incluye las acciones de otros y sus reacciones.

Cuando se dan esas condiciones los individuos pueden subordinarse a los requerimientos de la acción conjunta. Por lo tanto, la unidad de análisis no puede ser el individuo ni el grupo, sino la conducta relacionada, el vínculo, que hace que cada individuo actúe subordinando su conducta a la representación que tiene de lo que los demás harán con ella.

Las redes, los grupos y los equipos no residen en los individuos tomados aisladamente aunque cada individuo contribuya a ellos, tampoco reside afuera; está presente en las interacciones entre los individuos.

La forma que toman las acciones interrelacionadas no puede ser expresada como una suma de las acciones individuales: los individuos serían incapaces de esas acciones a menos que respondan a la percepción de las posibilidades del sistema (Asch, 1952).

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Cuanto más ajuste se vea en un campo de interrelaciones, más desarrollada será esa mente colectiva y mayor será su capacidad para comprender eventos inesperados que se desarrollan en forma desconocida. Cuando decimos que una mente colectiva "comprende" eventos inesperados, decimos que las interrelaciones ajustadas conectan suficiente experiencia como para enfrentar las demandas de la situación.

Estos conceptos dejan poco espacio para el individualismo heroico y autónomo que abunda en la literatura administrativa. Una mente organizativa bien desarrollada, capaz de desempeños confiables, es cuidadosamente social. Un desempeño confiable requiere una mente colectiva compleja en la forma de un sistema complejo y atento ligado por lazos de confianza. Tal como Weick señala, aunque la prescripción suena simple, la sabiduría convencional parece favorecer una configuración diferente: un sistema simple, automático, ligado por la sospecha y la redundancia. Este último escenario tiene sentido en un mundo donde los individuos son capaces de entender lo que sucede, pero cuando la comprensión individual se muestra equivocada, los entes sociales son una de las pocas fuentes de comprensión que quedan. Pueden ser la diferencia entre el bienestar y el desastre.

Cuando se concibe al equipo como una colectividad creadora de conocimiento los contenidos más habituales, tales como la definición de objetivos y roles (típicos de la perspectiva instrumental) o la maduración del grupo (de la perspectiva social) no se pierden, pero se hace preciso resaltar también otros elementos tales como: el carácter "distribuido" de la cognición, el juego recíproco entre aprendizaje individual y aprendizaje grupal, los soportes de memoria colectiva, y las decisiones sobre la reelaboración y uso de la experiencia acumulada por el equipo previamente.

El docente, en este marco, puede desempeñar dos funciones: a) la de guiar la actividad del grupo de aula para que funcione como una comunidad de aprendizaje y práctica (que los alumnos puedan interconectar sus ideas y sus acciones y aprender en estos intercambios); b) la de estimular la reflexión acerca de sus propias experiencias como integrantes de equipos. La primera de estas funciones apunta principalmente al

conocimiento tácito que un conjunto de personas necesita construir y poner en juego para interconectar acciones y pensamientos individuales. En la segunda de las funciones, el énfasis reside en el conocimiento explícito (conceptos, ideas, marcos teóricos) necesario para tomar distancia de la propia práctica como miembros de equipos y transformarla en objeto de análisis y de reflexión.

En este material, nuestras recomendaciones estarán alineadas con esta última perspectiva (el equipo como mente grupal o colectividad creadora de conocimiento). Esta decisión explica la afinidad entre las recomendaciones que el lector encontrará en la tercera sección y las que pueden encontrarse en la bibliografía referida a comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje o comunidades de resolución de problemas.

La elección de una perspectiva sobre la enseñanza

Presentaremos aquí dos maneras de concebir a la enseñanza: la *visión cognitiva del procesamiento de la información*, y la *visión social del aprendizaje.* Cada una de ellas da lugar a propuestas didácticas diferentes. Si bien consideramos que ambas perspectivas son complementarias e igualmente “potentes” a la hora de guiar la tarea del docente, encontramos en la visión social del aprendizaje una base más amplia para orientar tanto la investigación como la enseñanza del trabajo en equipo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Visión cognitiva del procesamiento de la información

La visión cognitiva surgió como respuesta a la perspectiva conductista, con fuerte arraigo en los Estados Unidos hasta al menos la década del sesenta.

El conductismo había sido un intento importante para lograr una teoría científica del aprendizaje que evitara inferencias abstractas tales como “instinto” o “facultades” como principios explicativos, centrándose en cambio en conductas estrictamente observables.

Esta corriente explica el aprendizaje en términos de asociaciones entre los estímulos que el sujeto recibe y las respuestas que brinda. La interacción entre individuo y entorno puede esquematizarse así:

1. El sujeto actúa sobre el entorno a partir de un estímulo externo o interno, condicionado por respuestas anteriores o por azar.
2. El entorno responde bajo la forma de recompensas (efectos gratificantes para el individuo) o de castigos (efectos que el individuo prefiere evitar).
3. Cuando las respuestas son recompensadas, la asociación entre el estímulo y la respuesta se refuerzan.

Universidad de SanAndrés

De acuerdo con Skinner (uno de sus principales representantes), lo que la persona aprende es la asociación entre cierta clase de estímulos y cierta clase de respuestas. Esta asociación le permitirá reconocer similitudes entre conjuntos de estímulos y seleccionar la mejor respuesta para cada conjunto. Cuando la “devolución” del entorno a la respuesta elegida no es la esperada, el sujeto reformula, enriquece y diversifica las asociaciones previamente adquiridas.

¿Cuál es el papel reservado a la enseñanza en la visión conductista? En primer lugar, el de prever cuáles son los tipos de respuesta que se espera desarrollar en los alumnos. Una vez identificadas esas respuestas esperadas, el docente:

- selecciona determinadas “contingencias de refuerzo”, conjunto de factores que lleven al estudiante a dejar de lado las respuestas inadecuadas y a fijar las adecuadas;
- cambia gradualmente los estímulos para provocar la recuperación de asociaciones previamente adquiridas entre estímulos y respuestas.

Las acciones docentes no están explícitamente formuladas por los autores conductistas. De hecho, el conductismo no se abocó al estudio de los procesos mentales, emocionales o físicos de la persona que aprende y se centró, en cambio, en las condiciones externas que provocan y refuerzan asociaciones.

Como reacción a esta postura centrada en el “afuera” surgió una corriente más orientada a develar los procesos internos de quien aprende. Sostiene que *“... la estimulación recibida por el sujeto es transformada o ‘elaborada’ en diversas formas por las estructuras internas durante el período en el que se operan los cambios identificados como aprendizaje. La estimulación inicial es transformada por los receptores en un ‘registro’ de lo que se ve, se oye o se capta de alguna otra manera. Una segunda transformación tiene lugar cuando esos datos se almacenan temporalmente en lo que se denomina ‘memoria’ a corto plazo o funcional. Un tercer tipo se produce cuando los datos se introducen en la ‘memoria a largo plazo’. Una transformación diferente se realiza cuando la información de la memoria a corto plazo se ‘recobra’ y genera las respuestas que se observan en el sujeto.”* (Gagné,1979)

Esta perspectiva, conocida como “modelo cognitivo del procesamiento de la información”, es en parte fruto del intento por formular una teoría matemática del aprendizaje. A través de analogías con las entonces incipientes ciencias de la computación, se concibe a la mente como una computadora: recibe *input* a través de los órganos sensoriales, procesa el *input* (clarifica, secuencia, ordena, compara, asemeja, diferencia), graba en la memoria, y emite *output* a través de las conductas o del lenguaje.

Vale la pena que consideremos algunos procesos centrales que esta corriente destaca como constitutivos del “macro-proceso” de aprendizaje y su correlato con la tarea docente[6]. La tabla que sigue intenta esquematizar y sintetizar estos procesos.

Proceso	**¿Cómo interviene en el aprendizaje?**	**¿Qué implica para la enseñanza?**
MOTIVACIÓN	Tendencia o expectativa previa que guía la atención, el aprendizaje y la memoria.	Conocer y activar los intereses del estudiante; vincularlos con lo que será capaz de hacer al finalizar el curso.
ATENCIÓN	Modifica el flujo de información, desde el registro sensorial hasta la memoria a corto plazo.	♣ Introducir estímulos, genera “estados de alerta”. ♣ Realzar rasgos particulares de la información (síntesis, apoyos gráficos).
ALMACENAMIENTO EN LA MEMORIA A CORTO PLAZO	Actúa mediante diferentes estrategias: “audición” interna de la información, recuerdo de imágenes visuales (página del libro, escena en el aula), repaso silencioso de datos.	♣ Proporcionar esquemas de codificación (cuadros sinópticos, relatos, imágenes) ♣ Alentar a los alumnos a confeccionar sus propios esquemas codificadores.
ALMACENAMIEN-TO EN LA MEMORIA A LARGO PLAZO	Transformación de rasgos perceptibles en rasgos conceptuales o significativos. Los datos no se “coleccionan”; se organizan y ensamblan a la red de conceptos e ideas preexistentes.	No está claro cómo se puede influir en forma directa.
BÚSQUEDA Y RECUPERACIÓN	A partir de “disparadores” internos o externos (inquietudes propias, problemas a resolver) determinados contenidos reingresan a la memoria a	♣ Plantear problemas que movilicen la recuperación. ♣ Brindar sugerencias para la recuperación, a partir de

[6] Fuente: Gagné, Robert: *Las bases del aprendizaje y los métodos de enseñanza* (síntesis y traducción: Nidia Elola. Ficha de la cátedra de Didáctica, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1984).

	corto plazo. Desde allí actúan como generadores de respuestas o como generadores de nuevos aprendizajes.	problemas específicos planteados en el aula.
TRANSFERENCIA	Aplicación del recuerdo a situaciones o problemas nuevos	Los primeros representantes de esta corriente no plantean recomendaciones directas.
EJECUCIÓN	Transformación en acciones motrices o verbales de la información recuperada.	Brindar ocasiones para demostrar el aprendizaje (pruebas de ejecución, pruebas verbales).
RETROALIMENTACIÓN	Confirmación del grado en que las ejecuciones han alcanzado ciertas expectativas inicialmente planteadas.	Brindar al estudiante información sobre la eficacia de su actuación, y pautas para que pueda corregirla en el futuro.

Las premisas centrales de la visión cognitiva del procesamiento de la información podrían enunciarse como sigue:

- ♣ No aprendemos asociaciones entre estímulos y respuestas como propone el conductismo. *El resultado del aprendizaje consiste en la reorganización de la memoria a largo plazo, que se "traduce" en ejecuciones observables alineadas con ciertos intereses o expectativas iniciales.* A esas actuaciones competentes se las suele denominar "capacidades".
- ♣ *La enseñanza acompaña y apoya al proceso de aprendizaje*. Enseñar es algo más que proveer "contingencias de refuerzo" como plantean los conductistas.
- ♣ *El protagonista del proceso de aprendizaje es el sujeto que aprende*. Cada uno de nosotros –en tanto seres humanos- está dotado de un *hardware* (órganos sensoriales, cerebro, aparato fonador, otros aparatos u órganos ejecutores) y de un *software* (memoria a largo plazo, memoria a corto plazo, operaciones de almacenamiento y búsqueda, etc.) que nos hacen aptos para aprender.
- ♣ *Si la dotación del sujeto* (su *hardware* y su *software*) *es la adecuada y la enseñanza es eficaz, entonces hay aprendizaje.*

De estas premisas se desprenden dos “corolarios”:

1. Las “dificultades de aprendizaje” son atribuibles básicamente a dos causas: a) que la “dotación” del sujeto no sea la adecuada; b) que la enseñanza no sea efectiva.
2. La transferencia de aprendizajes de una situación a otra es “automática”. Basta que el sujeto haya sido capaz de reorganizar su memoria a largo plazo para que pueda aplicar lo aprendido a situaciones diferentes a las del aula.

Visión social del aprendizaje

Una concepción diferente sobre el aprendizaje surgió en relación con los dos “corolarios” a los que hicimos alusión al referirnos a la visión cognitiva (la creencia en la transferencia “automática”, y el supuesto de que en el aprendizaje intervienen sólo docente y alumno).

Las investigaciones de campo provenientes de diferentes disciplinas comenzaron, en los ‘80, a poner en duda el carácter “automático” de la transferencia. Estudios sobre las habilidades cognitivas requeridas y empleadas fuera del aula (en entornos cotidianos, en el puesto de trabajo) mostraron que el tipo de saberes que se adquieren en la escuela no son los mismos que los que utilizan fuera de la escuela[7]. Por más que se trate del mismo contenido –sumas y restas, planificación de proyectos, derechos y deberes del ciudadano en una sociedad democrática, etc.–, la *forma* del típico problema escolar difiere de la forma en la que los problemas se presentan en el “día a día”. El individuo, entonces, no puede recuperar de su memoria a largo plazo lo aprendido en la escuela porque *el contexto no lo ayuda a evocar.*

[7] Una de las investigaciones más ilustrativas es la de Jean Lave *(La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1991). Muestra cómo los problemas aritméticos de aula (*“Tenemos 100 pesos, cada objeto cuesta un peso, ¿cuántos objetos podemos comprar?”)* no guardan ninguna relación con el “tipo” de aritmética que emplea un ama de casa en la compra cotidiana (donde los criterios aritméticos se combinan con criterios de hábitos familiares, hábitos de consumo, preferencias, etc.).

Por otra parte, también fue cuestionada la idea de que existe una “dotación” (*hardware* y *software*, según la describimos más arriba) general propia de la especie e igual para todos los individuos “normales”. Bárbara Rogoff (1993) enfatiza que *la inteligencia, como cualquier otra habilidad, es contextual* y portadora de los valores de la comunidad en la que el sujeto se inserta. Así como la capacidad de efectuar operaciones lógico-matemáticas es valiosa en contextos académicos occidentales, la capacidad de observación y discriminación es clave para la comunidad de magos Qalandar de Pakistán; las destrezas motrices son valoradas y sobre desarrolladas en algunas comunidades africanas, y el recuerdo de hechos o fragmentos de información –tan poco apreciado en Occidente, donde se valora la información organizada y significativa- es considerado un atributo de inteligencia en China. Más aun: el mismo concepto (”inteligencia”, “percepción”, “trabajo en equipo”, “liderazgo”) puede designar capacidades y comportamientos muy diferentes según el contexto en el que nos situemos. En Occidente, “inteligencia” es sinónimo de cociente intelectual, pero en Uganda la persona inteligente es aquélla que actúa lentamente y presta atención a los detalles. “Trabajo en equipo” alude a actividades distintas si el equipo en cuestión es una orquesta de jazz o es una cuadrilla de bomberos. Y “liderazgo” también remite a atributos diferentes en la Grecia de Pericles, en la Francia de Napoleón o en una empresa contemporánea. Lo dicho no significa que no puedan encontrarse atributos generales en competencias tales como trabajar en equipo, conducir personas, sacar conclusiones a partir de premisas, o monitorear proyectos; sí significa que los rasgos generales no aportan demasiado acerca de las particularidades que cada competencia adquiere en cada contexto específico.

Además de estas investigaciones afines con el campo de la Antropología, otra de las líneas teóricas que puso en tela de juicio la visión cognitiva del procesamiento de la información fue la corriente de la *mente en sociedad* de Vigotsky y Leontev (Baquero, 1996). Remarca la heterogeneidad de la mente humana y el origen contextual de las “funciones mentales superiores” (inteligencia y memoria): el pensamiento, para esta corriente, se desarrolla a través de la participación del individuo en entornos y actividades específicas.

La visión social del aprendizaje –resultado de la confluencia de éstas y otras vertientes teóricas– *se localiza en la participación de los individuos en prácticas culturalmente relevantes*. A diferencia de la visión cognitiva del procesamiento de la información, no se interesa tanto por el aula o la escuela sino por las "comunidades de práctica": conjuntos de individuos que persiguen un emprendimiento común, y que aprenden juntos para interconectar conductas e ideas en pos de este emprendimiento (comunidades de investigación, gremios de oficios, áreas funcionales en las grandes organizaciones, familias, etc.). Las aulas o las escuelas pueden ser concebidas como "comunidades de práctica", pero no *per se;* se desarrollan como "comunidades de práctica", tal como veremos más adelante, sólo cuando funcionan de una manera determinada, considerablemente distinta de la que caracteriza a las aulas tradicionales.

Consideremos algunas de las premisas centrales de la visión social del aprendizaje tal como las plantea Etienne Wenger (1998), uno de sus principales representantes.

- *El aprendizaje y el pensamiento no son fenómenos que tengan lugar "dentro de la mente" del individuo y en el contexto de instituciones específicas*. Por el contrario, se producen en contacto con otras personas, en contacto con diferentes tipos de artefactos, y en el contexto de nuestra vida cotidiana.
- *"Ser inteligente" no equivale a haber desarrollado un conjunto de capacidades generales o abstractas.* Se es competente *en algo específico,* se es inteligente de *una manera en particular.* Esas especificidades y particularidades están definidas contextualmente por una determinada comunidad. Son las comunidades a las que pertenecemos las que definen cuáles son y en qué consisten esas competencias o saberes que vale la pena adquirir.
- *Toda persona forma parte de varias comunidades en forma simultánea*: familias, asociaciones de profesionales, grupos de trabajo, etc. Cada una de estas comunidades cuenta con un conjunto de prácticas, a través de las cuales los miembros logran concretar emprendimientos en conjunto. Tales prácticas incluyen

lo que los individuos dicen, lo que no dicen, el modo en que negocian los emprendimientos compartidos, el lenguaje que les es propio, el saber tácito que necesitan para concretar sus fines, el conocimiento acumulado y "cosificado" en documentos o artefactos, el modo en que perciben el mundo, etc.

- El ámbito privilegiado para aprender no es el aula**.** *Aprendemos participando en las prácticas específicas de las comunidades que integramos*: aprendemos a cantar *cantando*, dentro de un grupo o comunidad que valora el canto; aprendemos a trabajar en equipo *integrando equipos* en los cuales se valora el trabajo colectivo.
- *Las prácticas son, a la vez, contenido y medio del aprendizaje.* Contenido, porque a través de interacciones de diferente tipo en diferentes instituciones aprendemos las prácticas propias de la institución. Medio, porque la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos.
- *Es importante tener en cuenta que la práctica no equivale a la "acción irreflexiva".* Tras toda práctica siempre hay una teoría (o ideología, o conjunto de compromisos básicos) compartida por los miembros de la comunidad que la desempeña.
- *Las prácticas en las que participamos no están aisladas, escindidas unas de otras.* Cada uno de nosotros, al "trasladarse" entre comunidades, facilita la interconexión entre prácticas. Las empresas pueden adoptar prácticas propias de las familias para el trato hacia los empleados; las escuelas pueden adoptar prácticas de las empresas; dentro de las grandes organizaciones, algunos equipos de trabajo pueden incorporar prácticas de otros equipos. Por eso las sociedades –y también las grandes organizaciones– pueden ser vistas como "constelaciones de prácticas".

En síntesis: aprendemos con otros, participando de las prácticas sociales de las comunidades que integramos. El aprendizaje puede, por momentos, tomar la forma de un proceso consciente y deliberado. Esto ocurre cuando una comunidad reflexiona sobre sus prácticas (para refinarlas, "reificarlas" en documentos o productos, actualizarlas), o cuando un individuo reflexiona sobre su modo de participar en el emprendimiento compartido. Pero en las interacciones cotidianas el proceso de aprendizaje se produce de una forma tácita y natural. Por eso, para esta corriente, es

poco relevante la distinción entre “instituciones de aprendizaje” (escuela, universidad) y cualquier otro tipo de instituciones.

Como hemos visto, el concepto de “práctica” es aquí central. Señala Wenger que pueden adoptarse básicamente dos perspectivas para analizar esta noción:

a) Una perspectiva centrada en el *encuadre*, en la *estructura* de la práctica: los roles, las normas, los sistemas culturales, las relaciones de autoridad; los aspectos institucionales.

b) Una perspectiva centrada en la *práctica en sí*: el ejercicio de la práctica, sus aspectos “vivos”, el compromiso real de los participantes, el proceso continuo de negociación de significados.

Mientras que los componentes estructurales pueden ser previstos y diseñados, la práctica en sí es imprevisible y se construye sobre la marcha. Entre ambos aspectos existe una relación circular: el ejercicio de la práctica conduce a “reificar” algunos de sus componentes, que, una vez institucionalizados, condicionan el ejercicio de la práctica posibilitando determinados desempeños e inhibiendo otros.

¿Cómo se relaciona todo lo enunciado hasta aquí sobre el aprendizaje y la práctica con la enseñanza? Consideremos tres puntos clave para la tarea docente.

1. *El docente constituye un “recurso” para el aprendiz*. Puede contribuir guiando y acompañando su acercamiento progresivo a la práctica de la comunidad en la que el aprendiz busca insertarse. Este acercamiento progresivo es denominado por Lave y Wenger “participación legítima periférica”. Se caracteriza por el riesgo acotado, el bajo costo de los errores, y la supervisión cercana. Puede incluir también explicaciones y lecciones, pero es importante tener en cuenta que existe una diferencia importante entre una lección *sobre* la práctica *fuera* de la práctica y una lección que es *parte* de la práctica *dentro* de la práctica.
2. *El currículum es la práctica en sí misma.* Para esta postura, no se trata de aprender en el aula primero y en la práctica después. El aula tradicionalmente concebida suele crear la ilusión de una relación simple, directa, no problemática y no compleja

entre los aprendices y los contenidos. Pero entonces se sacrifica la aplicabilidad, ya que el contenido simplificado y "pedagogizado" es poco útil en la vida cotidiana. Todo esto no significa dejar de lado el aula, sino crear en el aula pequeñas "comunidades de práctica" en las que los estudiantes se introduzcan en las disciplinas replicando la práctica propia de los expertos disciplinares.

3. *La enseñanza debe ser "integrativa" y no "extractiva".* Varias organizaciones no escolares cuentan con departamentos de Capacitación para la formación constante de su personal. Estos departamentos encaran la formación bajo la forma de cursos, separados de las otras comunidades de práctica que integran la organización. Semejante esquema de capacitación es "extractivo": "extrae" requerimientos, descripciones, artefactos, y otros elementos de las diferentes áreas de la organización y los re-utiliza en formas reificadas (cursos, manuales, diseños curriculares) como si pudieran ser desarraigados de la práctica que les da sentido.
4. El esquema extractivo parece ignorar que *la práctica en sí es el recurso más valioso para el aprendizaje*. Un esquema "integrativo" –como opuesto al anterior– se centra en la relación entre las distintas comunidades de práctica de la organización:
    - concibe al aprendizaje como sinónimo de "participación",
    - centra el foco en el aprendizaje y no en la enseñanza, buscando puntos de la práctica que puedan funcionar como oportunidades de aprendizaje,
    - compromete a distintas comunidades en el diseño y la revisión de su práctica, como modo de aprender colectivamente,
    - proporciona a las comunidades de práctica acceso a los recursos necesarios para negociar su conexión con otras prácticas o con el diseño de la organización.

IV. Recomendaciones para enseñar a trabajar en equipo

Hemos visto que, a diferencia de la visión cognitiva del procesamiento de la información, la visión social del aprendizaje no considera al aula como el ámbito privilegiado para promover el aprendizaje. Sin embargo, consideramos que es posible potenciar su aprovechamiento más allá de sus "usos" habituales. En esta sección

formularemos algunas recomendaciones para la enseñanza. Conceptualmente son afines a la visión social del aprendizaje; pero en cuanto a los “dispositivos de enseñanza”, revalorizan y potencian el papel del aula.

Nuestras recomendaciones están referidas a dos tipos de situaciones de enseñanza: *el aula como comunidad de práctica* y *el aula como ámbito para el aprendizaje explícito*. Las dos alternativas son compatibles, y se complementan una con otra.

El aula como comunidad de práctica

Para la teoría social del aprendizaje, tres dimensiones caracterizan a una comunidad de práctica: a) el compromiso entre sus integrantes, b) un emprendimiento conjunto, c) y un repertorio de recursos para negociar significado en forma continua.

a) El compromiso mutuo remite a la pertenencía. Para ser miembro de una comunidad de práctica se requiere no sólo la voluntad del individuo de pertenecer, sino la legitimidad conferida por los otros miembros de la comunidad. Esta legitimidad se manifiesta toda vez que se le hace sentir al individuo que su aporte es útil, que su presencia se valora, que los otros miembros están dispuestos a integrarlo al intercambio necesario para el aprendizaje colectivo.
b) El emprendimiento conjunto remite al modo en que los participantes de la comunidad negocian continuamente el sentido de permanecer juntos para lograr un propósito común.
c) El repertorio de recursos se construye a través del tiempo. Está integrado por actividades, símbolos, artefactos, conceptos que la comunidad produce o “importa” de otras comunidades.

Como en el lenguaje corriente suele confundirse a las comunidades de práctica con las instituciones o las organizaciones, Wenger propone algunas claves para identificar comunidades de práctica:

- Relaciones interpersonales sostenidas, armónicas y conflictivas a la vez
- Modos compartidos de compromiso para hacer cosas juntos
- Rápido flujo de información y propagación de la innovación
- Ausencia de preámbulos introductorios, transparencia en las conversaciones
- Identificación rápida de los problemas a discutir
- Alta coincidencia entre los participantes respecto de quiénes integran o no la comunidad
- Claridad acerca de lo que los miembros saben, de lo que pueden hacer, de cómo pueden contribuir
- Capacidad de identificar las acciones y los productos apropiados para cada caso
- Herramientas, representaciones, relatos, artefactos
- Jergas y modos propios de comunicación, producción de nuevos códigos internos de comunicación
- Estilos reconocibles de desplegar la pertenencia
- Discurso compartido que refleja una visión compartida sobre el mundo

Es importante tener en cuenta que para Lave y Wenger una comunidad de práctica no está completamente sobre-determinada por el marco institucional que la encuadra. Por el contrario, le reconocen la capacidad para mantener cierta autonomía y desarrollarse al margen de lo instituido.

¿De qué modo podría instalarse una comunidad de práctica en el aula que promoviera el aprendizaje del trabajo en equipo?

En la siguiente guía sugerimos algunas acciones posibles, retomando conceptos ya presentados. La guía no está estructurada secuencialmente, ni como una sucesión de instrucciones. Se trata de recomendaciones puntuales (ligadas a enunciados que desarrollamos en páginas anteriores), que dan lugar al docente a seleccionar entre éstas aquéllas que le resulten de mayor utilidad.

- *La práctica es, a la vez, medio y contenido del aprendizaje.* Para desarrollar el tema Trabajo en Equipo (el contenido), deberíamos plantear una metodología de aprendizaje en equipo (el medio)[8]. Podríamos, por ejemplo, proponer a los alumnos funcionar como una comunidad de práctica cuyo emprendimiento compartido fuera *investigar sobre la temática de los equipos de trabajo*.
- *El emprendimiento conjunto se define a través de una negociación continua.* Docentes y alumnos podrían discutir los "temas generativos"[9]: quizás estén interesados en profundizar la perspectiva instrumental de los equipos, o familiarizarse con los procesos interpersonales propios de los equipos, o identificar equipos efectivos en diferentes campos, o rastrear dificultades recurrentes en equipos de trabajo.
- *La definición del emprendimiento conjunto da lugar a la creación de un sistema de distribución de responsabilidades.* El paso siguiente consistiría en delimitar la contribución de cada persona: quizás haya quien esté interesado en relevar experiencias de campo, quien elabore crónicas de aula (la reificación de la "memoria colectiva"), quien identifique fuentes bibliográficas, quien actúe de nexo entre quienes se interesan por la investigación de campo y quienes se interesen por la exploración de materiales escritos, etc.
- *En el desarrollo de la práctica, los participantes van construyendo su repertorio de recursos.* Como docente y alumnos integran diferentes comunidades de práctica, cada individuo es potencial portador de recursos: bibliografía, marcos teóricos, experiencias, opiniones, productos. En la medida que puedan poner en común los recursos individuales, el acervo pasará a ser colectivo.
- *A través del tiempo, los participantes construyen un discurso compartido y desarrollan la capacidad de identificar los problemas más relevantes.* Es

[8] Por supuesto que podría proponerse a los alumnos trabajar en equipo y utilizar el aula como comunidad de práctica con otro tipo de contenido: Álgebra, Historia, Música. Sin embargo, cada una de estas tres disciplinas se caracterizan por una práctica específica diferente. El aula, armada como comunidad de práctica, debería tener en cuenta la especifidad propia de la disciplina a enseñar. Aquí nos circunscribimos a mostrar cómo enseñar un tema puntual –Trabajo en Equipo- a través de la confluencia de *forma* (qué hacemos en el aula) y *contenido* (qué es un equipo, cómo se trabaja en equipo, qué se requiere de los individuos, etc.).

[9] "Temas generativos" *("generative topics")* es un término central en el Harvard Project Zero. Designa los temas que, reúnen, a la vez, los siguientes requisitos: son centrales para la disciplina o dominio profesional en cuestión,

importante recordar que la práctica no puede ser diseñada con anterioridad. Puede diseñarse un currículum que "reifique" la práctica para transformarla en información comunicable, puede diseñarse un encuadre para mantener el foco dentro de las "fronteras"[10] de la práctica; pero la práctica se edifica sobre la marcha, participando. El docente debería facilitar el proceso por el cual, a partir de la puesta en común de los recursos individuales, la "comunidad de aula" construyera un criterio compartido para seleccionar, priorizar y relacionar los recursos más conducentes para el emprendimiento común.

- *El compromiso no se construye por decreto.* Institucionalmente, la organización puede definir quiénes participan o no de las actividades de aula. Pero más allá del ámbito institucional –y desde el punto de vista de una comunidad de práctica– ni la participación ni la pertenencia pueden ser estrictamente reguladas. Es probable que no todos los integrantes se desempeñen del mismo modo o desarrollen grados homogéneos de compromiso. Si alguien no se siente comprometido, probablemente mantenga su compromiso en un nivel periférico. Como consecuencia, es posible que antes los demás pierda legitimidad como miembro de la comunidad. El docente puede sostener, acompañar, entusiasmar, promover; pero no puede "inyectar energía" a otros miembros de la comunidad, ni forzar las relaciones interpersonales.
- *Las relaciones interpersonales son armónicas y conflictivas a la vez.* En un aula que funcione como comunidad de práctica hay mayores riesgos de conflicto que en un aula tradicional. Habiéndose establecido (implícita o tácitamente) un sistema de responsabilidades, puede ocurrir que no todos los miembros lo cumplan; también puede ocurrir que, al poner en común los recursos y visiones individuales, la construcción de una perspectiva y un foco común demanden tiempo y esfuerzo. Esto podría mantenerse en un plano tácito (como conflicto

---

resultan atractivos para docentes y alumnos, pueden ser explorados desde diferentes perspectivas y a través de diferentes "puertas de entrada", y funcionan como guía de la agenda del aula.

[10] Wenger remarca el hecho de que, pese a que las prácticas no son "auto-contenidas" y están siempre en relación con otras, el "cruce de fronteras" es una práctica en sí misma y requiere de una *expertise* específica. Un diseñador de *software* no tiene por que ser experto en Contabilidad, por más que el usuario de su práctica sea contador. Usuario y diseñador deberían trabajar juntos, pero estarían entonces desempeñando una "práctica pronteriza" diferente de las prácticas originales de usuario y diseñador.

latente), o hacerse explícito. En cualquier caso, el docente debería intentar mediar antes que resolver[11].

- *La práctica requiere enfrentar la incertidumbre.* Una comunidad de práctica no es una *task force*. Las *task forces* se disuelven cuando cumplieron su objetivo, mientras que las comunidades de práctica pueden sobrevivir y continuar aprendiendo juntas más allá de los objetivos que les sean fijados desde fuera, o disolverse si sus integrantes no logran involucrarse en un emprendimiento conjunto. En el ejercicio de una práctica intervienen variables de diversa índole, por lo cual el alcance del emprendimiento compartido es, permanentemente, producto de re-negociaciones entre los miembros. Al encarar el trabajo de aula como una comunidad de práctica, es posible que el docente tenga que renunciar a un programa de estudios minuciosamente diseñado con anterioridad. En el punto 2 de estas recomendaciones señalábamos que debería ser el grupo de aula quien, al intentar constituirse como comunidad de práctica, acordara el propósito y el trabajo conjunto. Probablemente, sobre la marcha, sea preciso reducir el alcance de la tarea o reformular la agenda. Las conversaciones y reflexiones que esto implica son, desde la visión social del aprendizaje, más valiosas que el esfuerzo por abarcar todos los contenidos de un programa.
- *La reflexión sobre la práctica es también parte de la práctica.* Una de las funciones del docente dentro de la comunidad es la de ayudar a explicitar lo tácito. Más allá del aprendizaje a través de la participación, es importante que el grupo y cada uno de los individuos adquieran conciencia sobre los avances colectivos e individuales. Con cierta periodicidad, el docente podría plantear preguntas relativas a los puntos clave de la comunidad (cómo evalúan la concreción del emprendimiento conjunto y por qué, de qué consta el repertorio de recursos construido hasta el momento, cómo advierten que se va construyendo un discurso común, qué aporte considera cada uno que está brindando, etc.).

[11] Wenger señala que los líderes de equipos deben ser capaces de hacer *broketing* ("corretaje") entre perspectivas y conocimientos individuales. Pueden ser expertos en prácticas específicas, pero su posición como conductores les demanda el ejercicio de prácticas fronterizas (intermediación entre prácticas).

La creación de comunidades de práctica dentro de las instituciones educativas puede resultar ardua. Estamos acostumbrados a utilizar las aulas como espacios de aprendizaje individual, a regirnos por extensos programas de estudios, y a centrar el foco en la transmisión de información. Sin embargo, enseñar a trabajar en equipo proponiendo una experiencia concreta de trabajo en equipo puede resultar más conducente que *hablar sobre* trabajo en equipo. Si tomamos la decisión de intentar este empleo diferente del aula, tengamos en cuenta que:

- el desarrollo de comunidades de práctica lleva tiempo, y por tanto es incompatible con la pretensión de desarrollar planes de estudios extensos y abarcativos;
- las reglas de juego de una comunidad de práctica pueden no ser compatibles con las de la institución escolar en la que nos insertamos, e involuntariamente podemos tender a resignar aquéllas en función de éstas;
- preservar a la comunidad de práctica de la lógica institucional –es decir, permitir que se desarrolle según su propia lógica– no implica mantenerla aislada; por el contrario, la comunidad se enriquece cuando, sin "alienarse", puede encontrar en la institución misma o en otras prácticas de la institución nuevas perspectivas y nuevos recursos.

Universidad de SanAndrés

El aula como ámbito para el aprendizaje explícito

Señalábamos que en una comunidad de práctica se aprende fundamentalmente a través de la participación, pero también a través de la *reflexión sobre la participación y sus resultados*. A este segundo modo de aprender lo llamamos –siguiendo a Wenger–. "aprendizaje explícito".

Para Donald Schön (1992), cualquier práctica implica reflexión en un doble sentido. Cuando un práctico –sea éste un docente, un médico, un músico, un investigador, un jardinero– desempeña su actividad específica, pone en juego un cierto tipo de reflexión: una "reflexión tácita", inconsciente, que en su esencia es similar a la que toda persona pone en juego en situaciones cotidianas (reconocer una cara en una

multitud, advertir cuándo una conversación está “trabada”, etc.). Este tipo de reflexión es denominada *reflexión en la acción.* Estos son sus rasgos principales:

- se manifiesta en la acción competente;
- no se expresa mediante palabras, por lo cual no es fácil de comunicar ni de codificar;
- se aprende a través de la práctica (inicialmente guiada, autónoma luego);
- se difunde a través de la imitación.

Pero además, en determinadas situaciones –típicamente, cuando los resultados de una actuación no coinciden con los esperados– un práctico toma distancia de su propio conocimiento para analizarlo y mejorarlo. Entonces apela a otro tipo de reflexión: la *reflexión sobre la reflexión en la acción*. Es decir que la reflexión en la acción –a la que nos referíamos en el párrafo anterior– se vuelve objeto del pensamiento. Entonces es necesario hacer uso de un saber que:

- alude a causas, fundamentos, criterios, consecuencias de la acción competente;
- se expresa mediante palabras, o mediante otros lenguajes simbólicos;
- se aprende principalmente en centros de formación donde se promueva la reflexión en campos particulares de conocimiento;
- puede ser codificado y sistematizado para su posterior difusión.

Notemos que esta idea de los dos tipos de reflexión propios de cualquier práctica da por tierra con la escisión terminante entre acción y pensamiento, entre práctica y teoría. La teoría es resultado de una práctica (la *práctica de hacer teoría*, que es aquélla a la que se dedican las comunidades de práctica centradas en la investigación), y a su vez cualquier práctica es reflexiva (en cualquiera de los dos sentidos del término “reflexión” que desarrollamos más arriba).

Al plantear el tema del aula como comunidad de práctica centramos el foco en cómo enseñar a trabajar en equipo generando en el aula una comunidad capaz de *reflexionar en acción.* Ahora vamos a referirnos al aula como ámbito para *reflexionar sobre la reflexión en acción.* El rol del docente estará, ahora, orientado a ayudar a los

alumnos a identificar los problemas propios de los equipos, a “tomar distancia” de tales problemas, a explicar las causas, y a encontrar soluciones más completas.

Michael Huberman (1999), identifica determinadas condiciones básicas que es preciso tener en cuenta para posibilitar el intercambio reflexivo dentro de un grupo de aprendizaje. Consideremos algunas de ellas.

- *Simetría del discurso*. Todos los estudiantes (y también el docente) llegan al aula con diversidad de experiencias y perspectivas. Si se trata de reflexionar en conjunto, el “privilegio del discurso” no debe ser estático sino más bien rotativo, y debe permitir a cada individuo aprender a hablar más de un discurso a partir del intercambio reflexivo.
- *Intermediación.* El docente está en condiciones de mediar entre perspectivas, de ayudar a crear un discurso y una visión que todos puedan compartir.
- *Temática claramente definida*. A diferencia de lo que recomendábamos para tratar al aula como comunidad de práctica –donde el contenido de la práctica se construye a través de la participación– ahora los focos de atención deben estar suficientemente claros. Tales focos no surgen de la “pedagogización” y simplificación de problemas reales; deben, por el contrario, dar cuenta de la complejidad, relevancia y riqueza de los problemas que un profesional encuentra fuera de la “situación de laboratorio” del aula.
- *Frecuencia y profundidad de las interacciones*. El eje no está centrado en la enseñanza entendida como transmisión, sino en intercambios reflexivos entre participantes.
- *Negociación de la discrepancia*. A través de los intercambios reflexivos no se pretende el “empate” o “desempate” entre perspectivas, sino la construcción de un nuevo trasfondo compartido de significados. Aunque las discrepancias se mantengan, ninguno de los participantes puede omitir el hecho de que la discrepancia se hizo explícita, y de que existe un punto de vista diferente del propio.
- *Gradualidad de los cambios*. El intercambio reflexivo puede provocar tres tipos de readaptaciones en los individuos, en tanto escuchan perspectivas diferentes de la propia. Las “readaptaciones alfa” (aquéllas en los cuales la persona comprende una

nueva perspectiva, pero no advierte la “disonancia cognitiva” con su perspectiva anterior); las “readaptaciones beta” (aquéllas en las cuales la persona identifica modificaciones parciales discernibles en su propia perspectiva, que dan lugar a una reestructuración débil o a un cambio superficial); y las “readaptaciones gamma” (aquéllas en las cuales el cuerpo central de la representación propia se modifica). Mientras más estructurales son los cambios –cambios “gamma”– mayor es el tiempo que demandan.

Una vez enunciados estos principios generales, presentamos algunas recomendaciones más puntuales en relación con la enseñanza del trabajo en equipo.

1. *Utilizar el aula para desafiar concepciones erróneas habitualmente vigentes.* H. Gardner pone de manifiesto la persistencia de determinadas “concepciones erróneas” aun en individuos que han completado su educación formal. Las define como creencias simplificadas y arraigadas en la mente de las personas, referidas a cómo funcionan los fenómenos físicos en el mundo, a cómo somos o deberíamos ser las personas, etc. Inciden en la forma en que entendemos lo que ocurre dentro o fuera de nosotros, pero también inciden en el modo en que encaramos y resolvemos problemas[12]. De acuerdo con la visión cognitiva del procesamiento de la información, los ámbitos de aula permiten reemplazar las concepciones erróneas por conocimiento disciplinar validado. Sin embargo –insiste Gardner (1991)-, las concepciones erróneas propias de una mente no escolarizada están fuertemente enraizadas en la memoria a largo plazo. Si un docente pretende que el paso del estudiante por el aula vaya más allá de la asimilación temporaria de información en la memoria a corto plazo, el punto de partida debe ser la revisión y eventual reemplazo de las concepciones erróneas. Podría, por ejemplo, pedir a los alumnos que citaran ejemplos de equipos realmente eficientes que hubieran integrado. Es posible que en las descripciones, los estudiantes hicieran alusión a la “homogeneidad de criterio”, a la “armonía constante” o a la falta de discusiones

[12] En diferentes disciplinas, las concepciones erróneas (*misconceptions)* adoptan diferente forma. En Metemámicas adoptan la forma de algoritmos aplicados mecánicamente. En Ciencias Naturales, de explicaciones causales equivocadas. En Ciencias Sociales (campo disciplinar en el que se inserta la temática del trabajo en equipo) se manifiestan como estereotipos y generalizaciones. (Gardner, H.:, 1991).

como indicadores de efectividad grupal. Esto podría dar lugar a una conversación profunda tendiente a revisar una de las concepciones erróneas más frecuentes respecto de los equipos: el equipo como “suma de individuos iguales”. Esta y otras concepciones erróneas deberían ser explicitadas y desafiadas dentro del aula, como punto de partida para la reflexión en conjunto.

2. *Seleccionar relatos ricos y relevantes.* Los relatos constituyen una excelente herramienta para ayudar a los estudiantes a identificar las claves para el trabajo en equipo, mediante su familiarización con buenas o malas prácticas. Si los casos de análisis que el docente aporta son excesivamente simples, lineales, o “recortados” en cuanto a las variables intervinientes, el aprendizaje queda restringido a unas pocas consideraciones generales –las más aptas para su desarrollo en aula– y la multidimensionalidad característica de los equipos de trabajo se pierde.
3. *Remarcar la contextualización del trabajo en equipo.* Es frecuente que, al tratar el tema del trabajo en equipo, nos restrinjamos a las variables generales “descontextualizables”. Tendemos a centrar los diseños de la enseñanza en lo que todos los equipos tienen en común (los roles, el pasaje de lo individual a lo colectivo, la interdepentencia, etc.). Como consecuencia, los estudiantes suelen construir la “ilusión” de que todos los equipos funcionan de la misma manera. Sin embargo, un equipo de fútbol no funciona igual que una orquesta de cámara. En ambos casos hay roles, hay relaciones interpersonales y otras regularidades. Pero al centrarnos solamente en las regularidades estamos perdiendo de vista el aspecto más rico de los equipos: el modo peculiar en que “negocian” el emprendimiento conjunto, construyen el criterio de trabajo, desarrollan su repertorio de símbolos y herramientas. Por eso insistimos en la riqueza de los casos que el docente desarrolle para el trabajo en aula. El relato debe proporcionar suficientes elementos acerca de la actividad propia del equipo, de su historia y de su modo peculiar de pensar y actuar.
4. *Promover la transferencia por búsqueda retrospectiva*[13]. Todos alguna vez integramos equipos. La identificación de relatos propios, su puesta en común en el aula para la discusión y el intercambio reflexivo posterior posibilitan diversos tipos

de aprendizaje. “Obligan” a sistematizar y transformar en una narración comunicable el contenido de la experiencia personal, lo cual supone objetivarla y reconocer elementos clave para el análisis más allá de las propias sensaciones. Por otra parte, ayudan también a profundizar la comprensión del contenido trasladándolo a un contexto conocido y vivido. Y, finalmente, la elaboración de relatos propios enriquece el repertorio colectivo de recursos colectivos en el aula: cada uno de los estudiantes aporta a los demás una nueva experiencia para aprender. El docente podría elaborar y entregar una guía de puntos para ayudar a los estudiantes a construir relatos de su propia experiencia en equipos, que incluyera ítem tales como: qué era lo que intentaban conseguir entre todos, cómo contribuía cada integrante, cuáles eran las rutinas para llevar adelante el emprendimiento conjunto, cuáles eran los obstáculos, qué era lo que generaba la pertenencia, etc.

5. *Promover la coexistencia de diversos marcos teóricos.* Más que proponer una única perspectiva de análisis, es conveniente estimular el desarrollo de diferentes miradas. Un mismo caso podría analizarse desde la perspectiva instrumental de los equipos, desde la perspectiva de los procesos internos, y desde el rol en la generación de conocimientos. Esto permitiría, además, instalar el tema de la conmensurabilidad o inconmensurabilidad de las miradas: ¿pueden integrarse?, ¿aporta cada una de ellas elementos complementarios a los que aportan las otras?, ¿es posible adoptar las tres miradas sin incurrir en inconsistencias?.
6. *Dar tiempo al desarrollo de las interacciones.* Es la confrontación de perspectivas lo que genera las "disonancias cognitivas" necesarias para el aprendizaje. Para poder confrontar perspectivas se necesita tiempo: tiempo para construir relaciones de confianza en el grupo, para que cada uno pueda desarrollar su punto de vista y para intercambiar. El docente debería evitar la "tentación" de ubicarse como único proveedor de marcos conceptuales o de apreciaciones, en el afán por "ganar tiempo" para avanzar con el desarrollo de contenidos.
7. *Promover la transferencia por búsqueda prospectiva* (Perkins y Salomon, 1989). Una de las "asignaturas pendientes" de la visión cognitiva del procesamiento de la información es el tratamiento de la noción de *transferencia* y sus implicaciones para

[13] Entendemos por "transferencia por búsqueda retrospectiva" al proceso deliberado de búsqueda y recuperación de

la instrucción. Desde la visión social del aprendizaje, autores como Perkins y Salomon (1989) retoman este tema centrando el foco en la *re-contextualización de las comprensiones*. Sugieren que, como parte del desarrollo de un contenido en la situación de aula, el docente ayude a los alumnos a anticipar el “uso” posterior de los contenidos en situaciones fuera del aula. Podría, por ejemplo, elaborar una guía de preguntas orientadas a apoyar a los estudiantes en la elaboración de un plan de acción. Con el auxilio de la guía cada estudiante podría pensarse a sí mismo como integrante de equipos “reales” y buscar modos de trasladar a esos equipos “reales” los temas desarrollados en el aula.

8. *Promover el aprendizaje colaborativo***.** Pensar no es un proceso individual que ocurre "dentro de la mente" del sujeto; el pensamiento y la cognición están distribuidas en la mente del sujeto, en la mente de otros sujetos, en artefactos materiales y simbólicos, etc. Cada persona en el aula es un recurso para el pensamiento de las demás. El docente puede explotar la relación entre los estudiantes como herramienta didáctica. Podría, por ejemplo, proponer las “tutorías entre pares”. Los alumnos, en díadas o tríos, contarían así con uno o dos interlocutores cercanos para chequear el armado de sus propias historias de trabajo en equipos (transferencia por búsqueda retrospectiva) y para validar la pertinencia y la factibilidad de sus planes de acción (transferencia por búsqueda prospectiva).

Universidad de SanAndrés

comprensiones previamente adquiridas (en G. Salomon y D. Perkins, 1989).

Bibliografía de consulta y referencia

Argyris,C. *Knowledge for Action*, Jossey Bass, 1993. Versión en castellano, Ed. Granica.

Asch S. *Social Psychology*, Englewood Cliffs; Prentice Hall, 1952.

Baquero, Ricardo: Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Aique, 1996.

Charrier, G: Annual Handbook for Group Facilitators. University Associates Publishers, Inc.,1984.

Cole, M.; Engeström, Y.; Vasquez, O. (Eds): Mind, Culture and Activity - Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition. NY, Cambridge University Press, 1997.

Chaiklin, S.; Lave, J. (Eds): Understending Practice - Perspectives on activity and context. NY, Cambridge University Press, 1996.

Douglas,M.; How Institutions Think. New York: Syracuse University Press, 1986.

Elola, N.: Evaluación del trabajo escolar. Buenos Aires, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A., 1983.

Gagné, R.: Las bases del aprendizaje en los métodos de enseñanza. USA, Anuario 75 de la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, 1976. Trad.: Nidia Elola.

Gagné, R.: Las condiciones del aprendizaje. México, Ed. Sudamericana, 1979.

Gardner, H.: The Unschooled Mind. NY, Basic Books, 1991. Edición castellana ed. Paidos.

Giroux, H.; McLaren, P.: Between Borders - Pedagogy and the politics of cultural studies. NY, Routledge, 1994. Guba, E.; Lincoln, Y.: Fourth Generation Evaluation. California, SAGE Publications, 1989.

Gore E, D. Dunlap Aprendizaje y Organización; una lectura educativa de teorías de la organización. Buenos Aires:Tesis, 1988.

Gore E, M. Vázquez Mazzini. La organización capaz de aprender, documento presentado en la reunión Capacitación como gestión de Negocios, organizada por el Institute for International Research en Buenos Aires, octubre de 1995.

Gore E. La Educación en la Empresa, Aprendiendo en Contextos Organizativos. Buenos Aires: Granica, 1996. Gore,E. Trabajo en Equipos, en Conceptos & Herramientas de Management. *Revista Mercado*, Cuaderno No. 12, setiembre de 1996(b).

Gore, E. Mito y Realidad del trabajo en Equipo, Manual para el desarrollo empresario, fascículo No.5, Clarín-Mercado, mayo de1999.

Hannan,M.T.; Freeman,J. *The Population Ecology of Organizations.* American Journal of 82 No5 pp. 929-966, Marzo de 1977.

Huberman, M.: The mind is in its own place: The influence of sustained interactivity with practitioners in educational researchers. Harvard Educational Review, 1999.

Katzenbach, J.R. y D.K. Smith ;The wisdom of teams: creating the high-performance organization. Harvard Business School Press, Boston, 1993.

Lakoff,G.;M. Johnson; *Metaphors We Live By*. Chicago. The University of Chicago Press, 1980.

Lave, J.: La cognición en la práctica. Barcelona, Paidós, 1991.

Lave, J.; Wenger, E.: Situated Learning - Legitimate peripheral participation. NY, Cambridge University Press, 1991.
Lawrence, P.R. y J. W. Lorsch; Organization and Environment. Cambridege, MA: Harvard Graduate School of Business Administration, 1967.
Mc Gregor, D.; The Human Side of Enterprise, Mc Graw Hill,1960. Citado por Dyer, W. Formación de Equipos, Sitesa, 1989.
McLaren, P.: Pedagogía, identidad y poder - Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1998.
North, D. (1993): Instituciones, cambio institucional y desempeño económico; Fondo de Cultura Económica, México.
Palermo, V.A. (1998): Una herramienta para la evaluación de las capacidades institucionales del sector público; versión abreviada de un documento de junio de 1998 para Fundación Carlos Auyero: "El estado del Estado: Una herramienta de evaluación de las capacidades del sector público".
Palermo, Vicente y Novaro, Marcos (1996): Política y poder en el gobierno de Menem; Norma, Buenos Aires.
Perkins, D. & Salomon, G.: Rocky Road Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon (Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates, 1989).
Perrow,C.; Complex organizations, a critical essay. Third edition. New York:Random House,1986.
Robbins, H. y M. Finley; Why teams don't work. What went wrong and how to make it right. Peterson's/Pacesetter Books. Princeton, 1995. Edición en castellano, ed. Granica.
Rodrigo, J.; Arnay, J.: La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós, 1997.
Rogoff, B.: Aprendices de pensamiento. Barcelona, Paidós, 1993.
Salomon, G.: Distributed Cognitions – Psychological and educational considerations. NY, Cambridge University Press, 1993.
Santos Guerra, M.: La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Ed. Aljibe, 1995.
Schön, D.: La formación de profesionales reflexivos - Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, 1992.
Stenhouse, L.: Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata, 1991.
Taylor,F.W.; Shop Management. New York: Harper & Brothers,1912.
Tuckman, B.W. Developmental Sequence in Small Groups, Psychologycal Bulletin, (63),384-389,1965.
von Krogh, G.: Care in knowledge creation. California Management Review, 1998
Weick, K.E.; The Social Psychology of Organizing. Second edition.New York: Random House,1979. Versión en castellano, Psicología social del proceso de organización. México, Fondo Educativo, 1982.
Weick K y Roberts K. Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, *Administrative Science Quaterly*, 38: 357,381,1993.
Weick K. *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
Wenger, E.: Communities of Practice - Learning, Meaning and Identity. NY, Cambridge University Press, 1998.
Wersch, J.: La mente e*n acción*. Buenos Aires, Aique, 1999.