CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A TREINAMENTO COLABORATIVO¹

CONSIDERATIONS OF HIGHER EDUCATION TO COLLABORATIVE TRAINING

Jairit Garavit²

<https://orcid.org/0000-0003-1976-9891>

1. Este produto é o resultado do trabalho árduo de uma de suas Linhas de Pesquisa do projeto “Como deve pesquisar em Educação virtual e a distância?” do ano de 2021, realizada com Membros de forma interdisciplinar e interinstitucional (Professores - Alunos) da Pesquisa Seedbed: Sistemas Integrados de Gestão "Integradoss" Anexados ao GrupLAC: SIGCIENCY da Universidade Nacional Aberta e a Distância UNAD.
2. Engenheiro Industrial, Especialista em Educação Superior e à Distância, Mestre em Sistemas Integrados de Gestão HSEQ-RSC, Revisor de Pares da Elsevier, Revisor de Pares da Publons Academy e Advisor & Peer Reviewer de Mendeley, Editor de Currículo em Revistas Acadêmicas - Minciencias. Líder da Seedbed de Pesquisa “Integradoss” e nomeado Professor Pesquisador da Escola de Ciências Básicas, Tecnologias e Engenharia ECBTI. Zona Caribenha, na Universidade Nacional Aberta e a Distância - UNAD. Email institucional Jairit.Garavit@unad.edu.co

Resumo: Habitualmente, os alunos do ensino superior são convidados a colaborar em grupos para a obtenção de conhecimentos sólidos, examinando para ver em que medida e em que contextos se concretizam estes efeitos formativos, a investigação apresentada analisa a experiência de trabalho em grupo académico a partir das vivências dos professores. e alunos matriculados em várias universidades. Mobilizar um referencial teórico que articule abordagens motivacionais, desenvolvimentistas e cognitivas para o trabalho em grupo. Focando na experiência de avaliações em grupo, um dos benefícios das entrevistas foi elucidar os obstáculos para a implementação de interações verdadeiramente colaborativas.

Palavras chave: Treinamento Colaborativo, Treinamento Cooperativo, Carga Cognitiva, Educação Superior.

Projeto de Pesquisa: ¿Cómo pesquisar em Educação virtual e a distância?

Abstract: Higher education students are usually invited to collaborate in groups to obtain solid knowledge, examining to see in what measure and in what contexts these training effects are achieved, the research presented analyzes the experience of academic group work based on experiences of teachers and students enrolled in multiple universities. Mobilizing a theoretical framework that articulates motivational, developmental and cognitive approaches for group work. Focusing on the experience of group evaluations, one of the benefits of the interviews was to elucidate the obstacles to implementing truly collaborative interactions. The lack of involvement of some pieces of the set and the insufficient complexity of the proposed tasks seem to be the two main obstacles.

Keywords: Collaborative Training, Cooperative Training, Cognitive Load, Higher Education.

Introdução

O advento do Ensino Superior colaborativo e à distância tem sido acompanhado por uma maior vontade de otimizar as características da formação de forma a promover a mobilidade dos alunos nesta área e torná-la atrativa no cenário global do ensino superior. A educação de qualidade, além do sucesso em exames formais, visa promover o domínio profundo dos conhecimentos e habilidades esperados, criando um contexto educacional que apóia a participação na aprendizagem (o processo) e, em última instância, a qualidade da aprendizagem alcançada (o produto). Este último se deve menos à quantidade de conhecimentos aprendidos do que à construção de relações diversificadas que permitem a integração de conhecimentos em estruturas complexas.

Representando uma alternativa à aula clássica, essas pedagogias despertam o interesse pelo ensino superior latino. Antes mesmo de ser obrigatória para professores em formação, a formação voltada para o aprofundamento das competências pedagógicas para o exercício da profissão, a oferta de formação em diversas formas de pedagogia voltadas para o aluno já havia se desenvolvido bastante nas grandes universidades.

Essas pedagogias dispõem de todos os recursos, em um momento ou outro e por períodos mais curtos ou mais longos, em atividades de aprendizagem em grupo. O interesse dessas atividades é duplo. Primeiro, fortaleça a motivação do aluno por meio de um maior controle sobre a situação de aprendizagem; Em segundo lugar, melhorar a qualidade da aprendizagem por meio da implementação de treinamento colaborativo, favorecendo uma atividade mental mais profunda do que permitiria o treinamento individual. A ideia de que aprender com outras pessoas seria mais

eficaz do que aprender sozinho está agora amplamente difundida na academia. mas isso só é possível se um certo número de condições for atendido.

Se a nível teórico estão bem definidas as condições que favorecem a aprendizagem colaborativa, por outro lado, pouco se sabe sobre as práticas pedagógicas na matéria, as operações adotadas pelos alunos e as representações que constroem sobre o trabalho em grupo a partir dessas diversas. experiências. Ao analisar a experiência subjetiva do trabalho em grupo, a pesquisa apresentada neste capítulo buscará compreender melhor os obstáculos à implementação da formação colaborativa e, ao fazê-lo, evidenciar a experiência pedagógica necessária para permitir que o trabalho em grupo produza uma formação colaborativa.

Numa perspectiva de desenvolvimento de competências docentes no ensino superior, será possível identificar algumas implicações em termos de competências pedagógicas e de formação suscetíveis de promover a formação colaborativa. Até onde sabemos, nenhuma pesquisa abordou a questão da formação colaborativa no ensino superior na América Latina sob este ângulo.

Abordagens de cooperação e colaboração

As condições e interações necessárias à construção de ações de aprendizagem em grupo têm sido objeto de trabalho de pesquisadores interessados na formação cooperativa e na formação colaborativa. Ambos se referindo a situações de aprendizagem coletiva, a distinção entre esses dois tipos de aprendizagem nem sempre é fácil de fazer (Baudrit, 2007c). O treinamento cooperativo tem sido freqüentemente usado como um termo geral para um conjunto de métodos de ensino que requerem que os alunos trabalhem juntos em tarefas acadêmicas. Nessa perspectiva, surge como uma opção nas metodologias tradicionais de formação (Slavin, 1983, 1987), o que indica claramente que o objetivo é otimizar a aprendizagem de todos por meio de situações coletivas de trabalho (Baudrit, 2007a).

Para distinguir o treinamento cooperativo do colaborativo, adotaremos as seguintes definições: a cooperação consiste em dividir a tarefa do grupo em subtarefas e, em seguida, proceder à divisão do trabalho. Cada aluno membro do grupo é então comprometido com uma subtarefa e, em seguida, todo o trabalho feito dessa forma é combinado para formar o trabalho de grupo final.

A eficácia do grupo depende das contribuições individuais e de sua coordenação. Colaboração é definida como um processo de construção de conhecimento compartilhado que exige que os parceiros participem de um esforço conjunto para elaborar a partir das propostas, comentários e críticas de cada um. Dessa forma, um grupo cria algo que excede o que qualquer indivíduo poderia realizar por conta própria. Esse processo de construção é possível graças à implementação de interações colaborativas que Dillenbourg (1999) identifica por meio de três critérios: uma interatividade real entre os parceiros, que lhes permite uma influência mútua em seus processos cognitivos; trocas síncronas ou percebidas (por exemplo, uma discussão em tempo real por

mensagem instantânea) para dar a impressão de estar envolvido em um processo de influência mútua; enfim, interações que se enquadrem em um espaço de barganha no qual todos se engajam, esforçando-se para argumentar, convencer e criticar para, em última instância, produzir um conhecimento compartilhado resultante da negociação coletiva.

O autor insiste que não pode haver negociação se não houver espaço de negociação efetivo, ou seja, que a tarefa a ser resolvida apresenta um nível de complexidade suficiente para se abrir a várias interpretações possíveis sobre o que fazer e o que fazer. como fazê-lo e que os parceiros não tenham papéis predefinidos a desempenhar dentro do grupo. Uma situação promoverá interações colaborativas na medida em que haja uma certa simetria entre os parceiros (Dillenbourg, 1999).

Essa simetria dos participantes é combinada com o que Baudrit (2007b) chama de cultura de compartilhamento. Na medida em que cada um tenta levar em conta o que vem dos outros, cada um procura associar seu conhecimento ao dos outros, mesmo (e principalmente) na ausência de uma certa unanimidade no início.

No ensino superior, os alunos frequentemente se deparam com tarefas abertas e complexas que envolvem a tomada de decisões para definir os objetivos a serem alcançados e o método para alcançá-los, por exemplo, realizar um projeto por vários meses ou, mais simplesmente, escrever em arquivos de grupo . ou notas resumidas para validar um ensino. Além disso, um treinamento colaborativo do que um treinamento cooperativo deve ser desenvolvido para enfrentar este tipo de tarefa.

Obstáculos para um treinamento colaborativo eficiente

Não é suficiente reunir as pessoas para uma tarefa comum para que ocorram interações colaborativas. Mesmo quando a situação inicial foi calibrada de forma a promover interações colaborativas (tarefa aberta e complexa, simetria relativa dos participantes), não há garantia de que as interações esperadas aparecerão (Dillenbourg, 1999; Kirschner & Erkens, 2013).

De forma a estabelecer circunstâncias favoráveis à formação colaborativa, o professor pode intervir antes ou durante a interação, atuando na composição e dimensão do grupo, na definição e distribuição de papéis, na definição de um guião, etc. ou seja, um conjunto de instruções que descreve como os alunos devem interagir. A necessidade de intervir para promover a formação colaborativa mostra que ela enfrenta o que Garavit, J. (2021d). eles chamaram de desafios cognitivos, emocionais e motivacionais. Portanto, é necessário especificar as condições necessárias para que as atividades de aprendizagem em grupo tenham impacto na produção do grupo e na aprendizagem individual. Três diferentes perspectivas teóricas para entender o trabalho em grupo nos permitirão identificar os obstáculos ao surgimento de interações colaborativas.

A primeira, a abordagem motivacional, foi desenvolvida no contexto de um trabalho de formação cooperativa. Os métodos de treinamento em grupo teriam um efeito positivo significativo no treinamento individual quando as modalidades de avaliação do trabalho em grupo obrigassem todos a participar do trabalho coletivo (Slavin, 1983).

Avaliar a produção do grupo por si só não atinge esse objetivo, pois o trabalho pode ser feito por apenas alguns membros do grupo. Por outro lado, quando os alunos são avaliados individualmente e as pontuações somadas para obter a pontuação do grupo, cada membro do grupo é incentivado a participar e se destacar, pois o sucesso do grupo depende do desempenho de cada um. Portanto, é a estrutura de avaliação que determina o comprometimento com o trabalho em grupo. Uma avaliação de grupo violaria o princípio da responsabilidade individual e prejudicaria a motivação de todos os membros do grupo (Garavit, J. 2021c).

A abordagem motivacional da cooperação destaca uma das armadilhas do trabalho em grupo, a contribuição desigual dos membros do grupo para a tarefa coletiva, até mesmo o desligamento de alguns deles se comportando como "Alunos Parasitas". As tensões e conflitos que podem surgir de tal configuração correm o risco de minar os benefícios do trabalho em grupo (Maiden & Perry, 2011). Esse fenômeno corresponde ao que vem sendo estudado na psicologia social sob o nome de preguiça social.

A abordagem de desenvolvimento vincula a qualidade do trabalho em grupo e seu impacto na aprendizagem individual com a natureza das interações que ocorrem durante o trabalho em grupo. Historicamente, essa abordagem faz parte de uma linhagem Piagetiana, daí seu nome. Tomando a ideia de enfrentar o conflito como um trampolim para o desenvolvimento cognitivo, ele se interessa pelo papel dos desentendimentos entre alunos que têm de resolver a mesma tarefa. O conflito cognitivo piagetiano torna-se um conflito sociocognitivo em primeiro lugar a serviço de uma teoria do desenvolvimento social da inteligência (Doise e Mugny, 1981). Então, saindo da esfera de desenvolvimento,

Este trabalho demonstrou o poder construtivo do conflito dentro dos grupos, desde que seja regulado cognitivamente e não relacional. A regulação das relações surge em situações em que a comparação social com outros membros do grupo leva a percebê-los como uma ameaça às próprias habilidades. A questão central não é mais "qual é a proposição mais interessante em relação à resolução da tarefa?", Mas quem é mais competente, meu parceiro ou eu? Existem duas maneiras de regular o conflito relacionalmente: confirmando o ponto de vista de alguém invalidando o do parceiro ou conformando-se a submeter-se ao ponto de vista do parceiro.

O primeiro estabelece uma regulação competitiva manifestada por um comportamento dominante, o segundo reflete uma regulação protetora. Nessas situações de ameaça de habilidade, a adoção da abordagem de meta de desempenho (fazer melhor do que os outros) será voltada para a regulamentação competitiva, enquanto adota metas de evasão de desempenho (evitando parecer

incompetente aos olhos dos outros). A adoção dessas regulamentações relacionais nega os benefícios cognitivos do conflito e das diferenças. Esta perspectiva oferece uma luz totalmente diferente da anterior. Na verdade, é a estrutura das interações e não a estrutura da avaliação que explica os benefícios decorrentes do trabalho em grupo.

A abordagem cognitiva do trabalho em grupo é baseada na hipótese da imposição cognitiva, que visa elucidar como o indivíduo processa tarefas cognitivas complexas que requerem a consideração simultânea de uma grande quantidade de informações. Este processamento é restringido pelas limitações da memória de trabalho, da área ou panorama e das novas informações que podem ser processadas simultaneamente, bem como pelo tempo de armazenamento das operações de processamento realizadas (Paas, Van Gog, & Sweller, 2010).

Diferentes tipos de imposição cognitiva são diferenciados, e a cognição intrínseca está ligada ao número de elementos que compõem a tarefa a ser processada e ao número de interações entre esses elementos. A carga cognitiva extrínseca ou desnecessária é criada por informações ou atividades que interferem no processo de aprendizagem. O aluno pode se desviar do processo de aprendizagem devido a imperfeições no dispositivo de ensino (instruções imprecisas, por exemplo). As cargas intrínsecas e extrínsecas competem: o aumento da carga extrínseca reduz os recursos de memória de trabalho disponíveis para processar a carga intrínseca.

A abordagem de “carga cognitiva” para o treinamento colaborativo considera o grupo como um sistema de processamento de informações. Trabalhar em grupo é uma forma de superar as limitações da memória de trabalho individual. Quanto mais complexa for a tarefa diante da experiência dos membros do grupo, mais útil será colaborar para diminuir a carga cognitiva individual. Nos grupos, a carga cognitiva é distribuída entre várias pessoas, portanto cada uma terá que investir menos esforço cognitivo em comparação com as pessoas que trabalham sozinhas.

No entanto, a colaboração induz um esforço cognitivo adicional devido à necessidade de implementação de métodos de comunicação e coordenação de ações entre os membros do grupo. Se interagir e colaborar é realmente necessário para resolver a tarefa e aprender, a carga cognitiva gerada será adequada e útil para o processo de aprendizagem. Por outro lado, se a tarefa não é suficientemente complexa e pode ser resolvida por um único indivíduo, esses mesmos processos aparecerão como uma carga cognitiva extrínseca, pois desviam a atenção do trabalho que poderia ser feito sozinho (Garavit, J. 2021c).

Uma das consequências é a redução das interações grupais (Kirschner, Paas & Kirschner, 2011). A abordagem da “carga cognitiva”, portanto, destaca a complexidade do material a ser processado como uma condição necessária para o treinamento colaborativo.

A tabela a seguir resume as especificidades das três abordagens apresentadas e os obstáculos potenciais à aprendizagem colaborativa que elas identificam.

Tabela 1:
Comparação das três abordagens teóricas de aprendizagem.

Chegando perto	Motivacional	De desenvolvimento	Cognitivo
Fator chave	Estrutura Avaliação	Estrutura de Interações	Estrutura A tarefa
Obstáculo Potencial	Compromisso Desigual Membros do grupo	Regulação Relacional Discordâncias	Redução de Interações de Grupo

Garavit, J. 2021

Interações de treinamento colaborativo

A partir das bases teóricas descritas acima, o objetivo deve ser investigar a experiência do aluno em trabalhos em grupo para melhor compreender, a partir desses discursos, os obstáculos que impedem o trabalho em grupo de dar origem a verdadeiras interações colaborativas. A análise da experiência dos alunos será estruturada por três questões:

Em que medida os alunos percebem as atividades de aprendizagem em grupo como contextos de aprendizagem que favorecem a aquisição de conhecimentos?

Quais são os obstáculos que, em sua opinião, impedem o desenvolvimento de interações colaborativas?

As bases teóricas adotadas levam a pensar que a desigualdade e investimento dos integrantes do grupo, a insuficiente complexidade do trabalho a ser realizado e a negociação de divergências serão os três principais obstáculos citados pelos alunos.

¿Qué representações de um grupo eficaz os alunos constroem a partir de sua experiência de trabalho em grupo? Esta questão permite, em particular, avaliar o papel atribuído ao modo de estruturação da interação (determinante na abordagem evolutiva) nas representações do grupo efetivo construído.

Além disso, na perspectiva do desenvolvimento educacional dos professores do ensino superior, os resultados dessas três questões permitirão julgar se as bases teóricas propostas são relevantes para a análise da experiência dos alunos; nesse caso, pode ser útil mobilizá-lo em um contexto de treinamento.

População de amostra experimental.

Os registros de 29 alunos (20 mulheres e 9 homens) do primeiro ano de uma escola ou corpo docente X, contratados pela oposição, foram revisados sobre sua experiência de trabalho em grupo. 15 alunos vêm do concurso principal, conhecido como concurso de graduação, após dois anos de aulas preparatórias, enquanto os outros 14 vêm de um concurso provisório que permite receber alunos de pós-graduação ou ter dois anos de estudos universitários validados.

No coletivo dos cursos realizados pelos alunos, parte da avaliação que se baseia em trabalhos de grupo. Muitas vezes, isso se baseia na redação de estudos de caso, mas também são oferecidos outros formatos de avaliação, como preparar uma sequência de curso, apresentá-la e, em seguida, monitorar os exercícios do aluno. Em todos os casos, a produção escrita do grupo é acompanhada por uma apresentação oral. O desempenho do grupo como um todo é pontuado e entra em uma determinada porcentagem da nota final do aluno. Os alunos se organizam para devolver o trabalho solicitado dentro do prazo. Os professores pouco intervêm para estruturar a colaboração entre os alunos, exceto para impor a dimensão do grupo (quatro alunos em geral) e, por vezes, a sua composição.

Estruturas de procedimentos estabelecidos

Os alunos receberam uma descrição escrita do projeto de pesquisa (Como Pesquisar em Educação a Distância?) Antes da concepção dos arquivos. As entrevistas que duraram cerca de três quartos de hora foram gravadas e realizadas pelos autores e por um terceiro pesquisador pertencente à mesma equipe. Eles aconteceram em um escritório disponibilizado aos investigadores. Como a pesquisa fazia parte de um projeto maior de compreensão da experiência dos alunos, a experiência de trabalhar em grupos foi apenas parte da entrevista. Isso foi introduzido por uma pergunta informativa: Você costuma trabalhar em grupos? Em seguida, o aluno foi convidado a analisar sua experiência com base nas seguintes duas questões sistematicamente colocadas: O que o trabalho em grupo lhe traz? E em sua experiência,

Após a transcrição completa das entrevistas, foi implementada uma análise de conteúdo temática combinando abordagens fechadas e abertas (Henry & Moscovici, 1968). As duas categorias básicas corresponderam às duas questões sobre o interesse do trabalho em grupo e os critérios de eficácia (abordagem fechada). As respostas a estas duas questões levaram os alunos a evocar os limites do trabalho em grupo e os métodos adotados para o trabalho em grupo, o que permitiu acrescentar dois tópicos adicionais para a análise das entrevistas (abordagem aberta). No total, portanto, foram mantidas quatro categorias para estruturar as hipóteses do que foi compreendido nas entrevistas. Em seguida, cada categoria foi especificada em subcategorias (três a cinco).

A análise de conteúdo temática é alvo de críticas recorrentes devido à opacidade dos procedimentos de extração temática. Para verificar a subjetividade da codificação, foi realizada uma dupla codificação das respostas. A fidelidade intercoder foi então calculada para cada uma das categorias usando o coeficiente κ (Cohen, 1960). O coeficiente varia na prática entre 0 e 1. De 0 a 0,4 a concordância é fraca, de 0,4 a 0,6 é moderada e acima de 0,6 é considerada satisfatória (Cohen, 1960). O coeficiente varia na prática entre 0 e 1. De 0 a 0,4 a concordância é fraca, de 0,4 a 0,6 é moderada e acima de 0,6 é considerada satisfatória (Cohen, 1960). 1960). O coeficiente varia na prática entre 0 e 1. De 0 a 0,4 a concordância é fraca, de 0,4 a 0,6 é moderada e acima.

Derivações investigativas

Dezoito alunos dizem que o trabalho em grupo é novo para eles, enquanto quatorze dizem que há muito trabalho em grupo. Não há associação entre esses julgamentos e o princípio jurídico dos alunos. Os efeitos da análise de conteúdo são apresentados na Tabela 1. Para cada categoria, são indicadas as ocorrências das subcategorias que a constituem. O número total de ocorrências da categoria e o coeficiente de fidelidade entre codificadores κ são indicados no início da linha. Na apresentação dos resultados, são inseridos trechos de entrevistas e feita referência de 1 a 29.

Mesa 2:
Agrupamento de respostas em categorias e frequências associadas.

Contribuições trabalho em equipe	Preparação para profissão	Elaboração cognitivo	Desenvolviment o pessoal	Socialização	Apoio de motivação
N = 52, $\kappa = 0,67$	19	14	13	3	3
Limites de trabalho em equipe	Tarefas inadequadas trabalho em equipe	Contribuição de conhecimento limitado	Falta envolvido em alguns membros		
N = 33, $\kappa = 0,58$	9	5	19		
Modos Operação	Compartilhe tarefas	administração "Free riders"	Interação a distância	Divisão papéis	5
N = 27, $\kappa = 0,66$	12	4	6		
Crítérios para um grupo eficiente	Tenha um líder	Perfil do grupo	Modos de interação		
N = 41, $\kappa = 0,58$	10	17	14		

Garavit, J. 2021

Contribuições de trabalho de grupo

O trabalho em grupo surge antes de tudo como preparação para a vida profissional. Ajuda a desenvolver habilidades de comunicação e negociação psicossocial.

A segunda contribuição citada aponta para o desenvolvimento cognitivo que permite o trabalho em grupo em comparação ao trabalho individual. Pensar em vários permite, muitas vezes, aprimorar uma ideia que a gente poderia ter tido (E4). As palavras oscilam entre uma concepção cumulativa e interativa de reflexão de grupo. O design cumulativo enfatiza o fornecimento de percepções que geram uma visão mais rica do problema em questão.

A dimensão interativa dá mais ênfase à reestruturação e cocriação de ideias: É quando interagimos com as pessoas que as ideias chegam até nós (E17).

O trabalho em grupo é visto como uma fonte de desenvolvimento pessoal através da descoberta de novas formas de pensar e novos modos de interação. Ele permite que você descentralize intelectualmente, questionando suas idéias e enfrentando outras lógicas diferentes das suas. O que parece óbvio é, em última análise, apenas um ponto de vista. Muitas vezes temos uma visão muito clara do problema como o vemos e não percebemos que existem outras visões possíveis. E talvez seja isso que seja interessante dizer a si mesmo: magro talvez. Garavit, J. 2021c). Você pode não estar certo e deve pensar em outras maneiras de encarar o problema. "(E5). Esse argumento é citado pelos quatro alunos e pela metade dos alunos das aulas preparatórias ou de uma universidade de primeiro ciclo.

Essas três contribuições principais podem ser combinadas no discurso do aluno. Dez deles citam simultaneamente duas contribuições e cinco citam as três. A socialização (convivência, oportunidade de fazer amigos) e o apoio à motivação individual são outras duas funções atribuídas ao trabalho em grupo, mas raramente mencionadas.

Demarcações e termos de trabalho em grupo

A falta de envolvimento de alguns membros do grupo aparece, de longe, como a principal limitação do trabalho em grupo. A segunda limitação reside no fato de o trabalho solicitado poder ser realizado sozinho. A tarefa não parece complexa o suficiente para exigir trabalho em grupo. Por fim, a contribuição do conhecimento é limitada pela falta de visão global do trabalho a ser feito: três das cinco pessoas que levantam esse argumento o vinculam a um modo de operação que consiste em dividir o trabalho. Cada um é responsável pela sua parte, daí uma lacuna entre o conhecimento que pode ser adquirido no cumprimento da tarefa na sua totalidade e o conhecimento efetivamente adquirido. Quando dividimos o trabalho, de repente fazemos apenas uma parte e, no final, as outras partes. Nós vamos, Não aprendemos nada sobre isso porque não trabalhamos de forma fixa. (E 29).

Modos de marcha cobertos no trabalho de grupo

A cooperação, ou seja, a distribuição de tarefas entre os membros do grupo, é o modo de operação mais citado. Cinco dos doze alunos que se referem a ele também têm uma opinião negativa sobre este modo de funcionamento: "Para nós não é um trabalho de grupo, porque na verdade não nos ajudamos em nada nas questões a serem realizadas. como trabalhos acadêmicos ". Cada um faz a nossa pergunta (E14). A gestão da falta de envolvimento de um dos membros do grupo é abordada em quatro ocasiões. A resposta é sempre cuidar do trabalho não realizado: "Deixamos de lado os alunos que não fazem nada, porque se perde o tempo de todos tendo que ir buscá-lo, tendo que reiniciá-lo para fazer o seu trabalho".

A distribuição de funções consiste em indicar uma pessoa como líder do grupo. Finalmente, uma interação remota é mencionada seis vezes. As redes sociais parecem ser ferramentas fundamentais para superar a dificuldade de se encontrar fisicamente. Toda a interação pode ocorrer remotamente: "Finalmente tive um trabalho de grupo em que nenhuma vez falei cara a cara com as pessoas do grupo. Fizemos tudo nas redes sociais "(E7). Toda as interações podem ser feitas à distância.

Raciocínio e estrutura para organizar um grupo eficaz.

As respostas à eficácia do grupo foram agrupadas em três subcategorias. O primeiro coleta respostas que indicam que um grupo não pode funcionar de forma eficaz sem um líder claramente identificado. Oito das dez ocorrências relacionadas com o líder afirmam que este papel consiste em assumir a responsabilidade pela organização e gestão do trabalho do grupo (distribuição de tarefas, cumprimento de prazos em particular).

A segunda sub categoria agrupa respostas que enfatizam as características das pessoas e o perfil do grupo que esta induz: ser motivado pela tarefa em questão, ter afinidades com outros membros do grupo, habilidades complementares.

A última sub categoria vincula a eficácia do grupo não ao seu perfil, mas à implementação de certos modos de interação: pactuar regras de operação e objetivos comuns (É um grupo que será capaz de pactuar objetivos comuns a serem alcançados, no forma como irá alcançá-los, E8) e ser capaz de explicar divergências. O papel de explicar e lidar com divergências envolve o desenvolvimento de habilidades de escuta e verbalização em um nível individual. O primeiro diz respeito à habilidade de mudar o foco e realmente levar em consideração as posições dos outros. A segunda se refere ao que se poderia chamar de arte das nuances: Estar presente sem oprimir ... É um equilíbrio inteligente. (E 22).

Agrupamentos entre categorias

Um segundo nível de análise consiste em examinar as relações entre as categorias usando testes estatísticos para avaliar a força dessas relações. Como os números são baixos e a associação entre as categorias não pode ser comprovada como o é pelo teste χ^2 por não serem tabelas de contingência (múltiplas respostas possíveis), os agrupamentos foram feitos a fim de obter tabelas 2 x 2 cruzando variáveis tornadas binárias (presença / ausência de um caractere) com números suficientemente grandes. Duas cruces levam a resultados significativos de tendência entre os limites de 0,05 e 0,10.

Dentre as dezenove pessoas que indicam que o investimento desigual de alguns participantes é uma grande limitação do trabalho em grupo, sete (37%) mencionam os processos grupais como fator de eficiência do grupo, enquanto sete referem-se às dez pessoas (70%). não mencionou esse problema ($\chi^2 = 2,88$, $p = 0,09$) Entre as doze pessoas que citaram o compartilhamento de tarefas como a função dominante, seis (50%) mencionaram que as tarefas poderiam ter sido realizadas sozinhas, enquanto apenas três entre dezessete (18%) no subgrupo não mencionou tarefas de compartilhamento ($\chi^2 = 3,44$).

O Colofão de Investigação

O objetivo desta investigação foi examinar a forma como os alunos utilizam o trabalho em grupo de forma a assemelhar-se aos impedimentos que dificultam o avanço das interações colaborativas. Quase metade dos alunos pesquisados (14 de 29) indicou que a experiência de trabalho em grupo foi uma oportunidade para o desenvolvimento intelectual que não teria sido tão extensa se eles tivessem trabalhado sozinhos. Essa observação deve ser vista como um traço tangível de um processo colaborativo que leva a um processamento de informações mais profundo e uma aprendizagem mais bem-sucedida.

O valor intelectual agregado que o trabalho em grupo traz é, portanto, claramente identificado, mas apenas por metade dos respondentes, indicando que os obstáculos impedem que essa função do trabalho em grupo se desenvolva mais plenamente.

As bases teóricas adotadas previam três tipos de obstáculos: a falta de participação de certas pessoas, modos ineficazes de interação para regular desentendimentos e a falta de complexidade da tarefa. Os alunos mencionam dois desses obstáculos, mas de forma desigual. Primeiro, e em grande medida, a falta de participação de alguns membros do grupo (citado 19 vezes), depois a falta de complexidade da tarefa (citado 9 vezes). Por outro lado, a regulação relacional das discordâncias nunca é citada como um dos obstáculos ao trabalho em grupo, ao contrário do que se poderia esperar com base na abordagem evolucionista.

Nas avaliações de grupo que os alunos têm de realizar a nota atribuída ao grupo, esta passa a ser a nota de cada membro do grupo sem considerar a respetiva contribuição. A abordagem motivacional (Slavin, 1983) prevê que essa estrutura de avaliação não incentiva todos a investir individualmente. Portanto, podemos esperar níveis muito diferentes de participação dentro do mesmo grupo. Isso é o que emerge de forma preponderante nas falas dos alunos. Se o objetivo desejado é induzir a aprendizagem individual por meio do trabalho em grupo, a observação de Slavin permanece válida: medir a produtividade do grupo não diz nada sobre o que os indivíduos aprenderam.

As características associadas a um grupo eficaz mudam dependendo se os alunos consideram ou não a falta de envolvimento de um dos membros do grupo como uma limitação importante do trabalho em grupo. Aqueles que citam a falta de envolvimento como limite do trabalho em grupo tendem a analisar a eficácia do grupo a partir dos perfis individuais e sua complementaridade: motivação para o projeto, competências complementares, conhecimentos prévios ou não de outros membros do grupo. As respostas sobre os perfis dos membros são muito mais numerosas do que sobre os modos de interação. O contrário ocorre no subgrupo que não menciona esse obstáculo. As respostas produzidas para caracterizar um grupo efetivo enfocam mais os modos de interação implementados do que os perfis dos membros.

Podemos supor que o não envolvimento de um dos membros do grupo chama a atenção para as particularidades da pessoa (diremos que não está motivado, por exemplo) e, portanto, favorece a construção de uma representação de um efetivo grupo dando mais peso às características pessoais do que especificamente aos processos de grupo. Isso é para esquecer, no entanto, que os modos das variáveis na responsabilidade do grupo podem promover a falta de participação. Quando as técnicas jogam as providências dentro do grupo são percebidas como justas, ou seja, quando todos os membros do grupo estão efetivamente envolvidos na aquisição das decisões, os fenômenos de vagabundagem social tendem a diminuir.

É plausível que a experiência repetida do fenômeno dos ditos "preguiçosos" leve à construção de uma teoria implícita do grupo eficiente que privilegia as características das pessoas em detrimento dos processos grupais. Tal representação não promove o desenvolvimento de interações colaborativas na medida em que prepara pouco para uma leitura interativa de discordâncias que enfatiza a abordagem desenvolvimental da aprendizagem colaborativa. Esse resultado, embora seja necessário confirmá-lo, constitui uma contribuição original para a pesquisa sobre aprendizagem colaborativa.

A falta de complexidade da tarefa é a segunda limitação do trabalho em grupo (citada nove vezes). Neste caso, o trabalho em grupo não traz qualquer valor acrescentado intelectual claro no que diz respeito ao trabalho individual, pelo contrário, alguns alunos destacam que o trabalho individual permite o acesso a uma visão global do trabalho realizado. Evite a divisão de trabalho freqüentemente operada em grupos. O custo do trabalho em grupo supera os benefícios, fazendo

com que os membros do grupo minimizem as interações do grupo. Evitar a interação favorece uma operação baseada na distribuição de tarefas e, portanto, uma modalidade de aprendizagem mais cooperativa do que colaborativa.

Ao contrário do que se esperava, a expressão e o tratamento de divergências não são citados como obstáculo ao trabalho em grupo. Um dos motivos pode ser um modo de operação que favorece a divisão de tarefas. Isso equivale a criar uma interdependência positiva de recursos, com os membros do grupo trabalhando em informações adicionais como se cada um deles tivesse recebido apenas parte das informações. Por outro lado, o confronto das perspectivas não é incentivado porque os membros do grupo não processam as mesmas informações. No entanto, o compartilhamento de tarefas está longe de ser adotado de forma sistemática. Isso significa que os alunos trabalham juntos na lição de casa, pelo menos às vezes negociando o bom senso até mesmo por meio de pequenas interações colaborativas. Neste caso, pode-se imaginar que a comparação social inerente a esses momentos de confronto de pontos de vista gera riscos de ameaça às habilidades. Essa suposição se justifica ainda mais porque as trajetórias educacionais dos alunos são heterogêneas.

Avaliação das práticas de ensino e treinamento

Para concluir, voltemos à perspectiva do desenvolvimento das competências dos professores do ensino superior mencionada na introdução, mas não antes de termos examinado os limites da pesquisa. A investigação foi realizada a partir de um universo específico de trabalho em grupo: avaliações em grupo, trabalhos de curta duração realizados fora da sala de aula e a perspectiva e experiência do professor. Esta escolha teve a vantagem de focar no trabalho em grupo que os professores podem facilmente utilizar, uma vez que não requer nenhuma engenharia pedagógica particular, ao contrário da aprendizagem por problema, por projeto ou mesmo em aula invertida. No entanto, as diferenças importantes entre as avaliações em grupo e essas outras formas de ensino em grupo são tais que limitam o escopo dos resultados.

As peculiaridades da amostra constituem outra limitação da investigação: além de seu tamanho reduzido (vinte e nove discursos coletados), é composta por alunos inseridos em um grande ano letivo e todos com aprovação em concurso difícil. Eles não são representativos de todos os alunos latinos do ensino superior. A experiência subjetiva do trabalho em grupo pode ser diferente em alguns aspectos, como mencionado acima com relação à ameaça de habilidades.

Apesar dessas limitações, os resultados relatados têm implicações em termos de práticas de ensino e práticas de formação que promovam a formação colaborativa. No que diz respeito às práticas de ensino, os métodos de avaliação e a complexidade da tarefa constituem duas variáveis determinantes para a criação de condições favoráveis às interações colaborativas. Quando o objetivo desejado é eliciar a aprendizagem individual por meio do treinamento colaborativo, parece necessário complementar a avaliação em grupo com avaliações individuais para incentivar a

participação de todos no trabalho em grupo. Ao fazer isso, o risco é aumentar significativamente a carga de trabalho dos professores e, assim, reduzir a atratividade do trabalho em grupo.

Você tem que fazer concessões; por exemplo, o desenho de um aluno que se encarregará de apresentar todos os trabalhos realizados pelo grupo a que pertence. Todos estão convidados a se preparar para que possam representar seu grupo corretamente sem afetar a carga de trabalho do professor. Em segundo lugar, tarefas que são insuficientemente complexas no que diz respeito ao conhecimento dos participantes produzem dois tipos de efeitos adversos no treinamento colaborativo.

Encorajam a partilha de tarefas e não abordam o problema da falta de envolvimento de alguns membros do grupo, uma vez que a resposta mais econômica é fazer o trabalho pela pessoa com deficiência. Uma distância suficiente entre a complexidade da tarefa e o conhecimento inicial dos alunos permite estabelecer o que Nokes-Malach, Meade e Morrow (2012) chamam, por analogia com a próxima zona de desenvolvimento, uma zona de facilitação de colaboração (Zona de facilitação colaborativa): muito grande, essa distância gera desânimo; muito fraco, torna a tarefa desinteressante.

Um dos motivos para a complexidade insuficiente do trabalho solicitado pode ser que o objetivo almejado pelo professor seja desenvolver habilidades para o trabalho em grupo nos alunos. Como essas habilidades são muito valorizadas no meio profissional, parece natural desenvolvê-las durante o treinamento. Um dos motivos para a complexidade insuficiente do trabalho solicitado pode ser que o objetivo almejado pelo professor seja desenvolver habilidades para o trabalho em grupo nos alunos. Como essas habilidades são muito valorizadas no meio profissional, parece natural desenvolvê-las durante o treinamento.

Em termos de formação em pedagogias centradas no aluno, o quadro de aprendizagem sócio-construtivista, tão popular hoje, se beneficiaria de ser documentado com precisão se quisermos treinar o olhar dos professores para analisar os processos de trabalho em grupos. desenvolvimento. interações colaborativas.

Os resultados desta pesquisa mostram o valor de uma abordagem multidimensional para a formação colaborativa cruzando vários referenciais teóricos para alimentar uma abordagem reflexiva dos professores sobre suas próprias práticas de trabalho em grupo. Diante dos resultados, seria conveniente ampliar esses arcabouços por meio da mobilização de trabalhos de formação a distância. Na verdade, o trabalho em grupo é frequentemente realizado combinando interações cara a cara e remotas,

Portanto, é importante compreender melhor a influência do formato de comunicação no desenvolvimento de interações colaborativas dentro de um grupo. Alguns trabalhos recentes compararam as características de discussões realizadas em ambientes remotos síncronos e

assíncronos ou a construção de confiança mútua em formatos presencial e remoto, mas a pesquisa que compara explicitamente os processos no trabalho em grupo presencial e remoto é ainda escassa, principalmente em questões como a expressão e regulamentação de divergências, mostrando que também é a pesquisa nesta área que deve ser promovida para um maior aprofundamento sobre o tema da formação colaborativa.

Referências

- Baudrit, A. (2007a). *Aprendizado cooperativo. Origens e desenvolvimentos de um método de ensino*. Bruxelas: De Boeck.
- Baudrit, A. (2007b). *Aprendizado colaborativo. Mais do que um método coletivo?* Bruxelas: De Boeck.
- Baudrit, A. (2007c). *Aprendizagem cooperativa / Aprendizagem colaborativa: do comparativismo convencional ao comparativismo crítico*”, *Ciências da Educação - Para a Nova Era*.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. e Butera, F. (2008). *Conflitos e aprendizagem. Regulação de conflitos sociocognitivos e aprendizagem*. *Revista francesa de pedagogia*.
- Buchs, C., Pulfrey, C., Gabarrot, F. e Butera, F. (2010). *Regulação de conflitos competitivos e dependência informacional na aprendizagem entre pares*. *Jornal europeu de psicologia social*.
- Cohen, J. (1960). *Um coeficiente de acordo com as escalas nominais*. *Mensuração educacional e psicológica*.
- Dillenbourg, P. (1999). *O que você quer dizer com aprendizagem colaborativa?* Em P. Dillenbourg, *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier.
- Dillenbourg, P., & Tchounikine, P. (2007). *Flexibilidade em macro-scripts para aprendizagem colaborativa com suporte computacional*. *Revista de Aprendizagem Assistida por Computador*.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *O desenvolvimento social da inteligência*. Paris: edições Inter.
- Garavit, J. (2017) *projeto de um objeto virtual de aprendizagem na UNAD, para fortalecer os processos de aprendizagem do curso de Lógica Matemática na modalidade a distância*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35320.39687>
- Garavit, J. (2021d). *Livro de Métodos Interativos para Educação: Transformando a América Latina na Era Digital*, Págs. 277 - 329 ISBN: 978-958-49-2799-6
- Garavit, J. (2021c). *Desafios e padrões variáveis da Educação a Distância e Blended Learning - Livro: Transformando a América Latina na Era Digital*, Págs. 364-382 ISBN: 978-958-49-2799-6
- Henry, P. e Moscovici, S. (1968). *Problemas com análise de conteúdo*.
- Kirschner, F., Paas, F. e Kirschner, P. (2009). *Uma abordagem de carregamento cognitivo para a aprendizagem colaborativa: Brains United for Complex Tasks*. *Journal of Educational Psychology*.
- Kirschner, F., Pass, F. e Kirschner, P. (2011). *A complexidade das tarefas como motor da eficiência da aprendizagem colaborativa: o efeito da memória coletiva de trabalho*. *Psicologia cognitiva aplicada*.
- Kirschner, P. e Erkens, G. (2013). *Rumo a uma estrutura para aprendizagem colaborativa assistida por computador*. *Psicólogo educacional*.
- Maiden, B. e Perry, B. (2011). *Lidando com oportunistas em trabalhos de grupo avaliados: resultados de um estudo em uma universidade do Reino Unido*. *Avaliação e avaliação no ensino superior*.

- Nokes-Malach, T., Meade, M. e Morrow, D. (2012). O efeito da experiência na resolução colaborativa de problemas. *Pensamento e raciocínio*.
- Nokes-Malach, T., Richey, E. e Gadgil, S. (2015). Quando é melhor aprender juntos? Perspectivas de pesquisa sobre aprendizagem colaborativa. *Journal of Educational Psychology*.
- Paas, F. e Sweller, J. (2012). Atualização evolutiva da teoria cognitiva: o uso do sistema motor humano para apoiar a aprendizagem de tarefas cognitivas. *Journal of Educational Psychology*.
- Paas, F., van Gog, T. e Sweller, J. (2010). Teoria da carga cognitiva: novas conceituações, especificações e perspectivas integradas de pesquisa.
- Slavin, R. (1983). Quando o aprendizado cooperativo aumenta o desempenho do aluno? *Boletim psicológico*.
- Slavin, R. (1996). Pesquisa sobre aprendizagem e realização cooperativa: o que sabemos, o que precisamos saber. *Psicologia Educacional Contemporânea*.