

COLECCIÓN

# Documentos de Trabajo

---

# 1

La producción de conocimiento en situación grupal

DIANA MAZZA



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Prof. Luis A. Yanes

Vicedecana

Prof. Edith Litwin

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Arq. María Inés Vignoles

Secretario de Supervisión Administrativa

Lic. Carlos Gustavo Roux

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Luis Yanes

Berta Braslavsky

Beatriz Sarlo

Hilda Sábato

Carlos Herrán

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director

Dr. Ovide Menin

Secretario Técnico

Lic. Daniel Suarez

Coordinadora Programa de Publicaciones

Prof. Susana Lamboglia

Responsable Colección Documentos de Trabajo

Lic. Sergio Meresman

Diseño de tapa

María de las Mercedes Dominguez Valle

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigaciones en curso

## PRESENTACION

Nuestro Instituto de Investigaciones, lanza a la consideración de los expertos, los investigadores y los becarios de la pedagogía -si es que hablar de ella no constituye pecado vano, ahora que los embates epistemológicos, lógicos y filológicos han decretado muy sueltos de cuerpo que la pedagogía es mala, perversa y desagradecida- la colección "Documentos de Trabajo" cuyo objetivo fundamental es dar a conocer un insumo que las más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo entre sus lectores potenciales. Estos documentos son bien un material a trabajar, o bien ya trabajado desde cierta perspectiva teórico-metodológica que merece ser reconsiderada. Textos de diversa envergadura, entre los que se puede contar ensayos, reflexiones provisorias o definitivas y hasta traducciones o re-writings" de autores poco frecuentados según sea posible. Material que a juicio de los directores de Programas o Proyectos de Investigación, puede aportar a los interesados en el tema, referencias bibliográficas concretas para ser trabajadas y difundidas. O rebatidas.

El lector se preguntará si estos documentos no podrían haber sido incluidos en la Colección de "Cuadernos de Investigación" que se venían publicando. En realidad, intentan ser otra cosa. Trabajos cortos, en algunos casos menos pretenciosos que aquellos destinados a esclarecer cuestiones puntuales. A diferencia de los Cuadernos, estos Documentos no siempre son escritos por nuestros investigadores. Pueden ser materiales elaborados fuera del Instituto y que consideremos de interés y valor.

Por lo demás, cualquier investigador sabe que al realizar sus indagaciones se encuentra de pronto, con hallazgos imprevistos. Otras veces, ha sentido la necesidad de escribir textos breves como anticipo, ejercicio o respuesta provisorias y hasta acumulativa en relación con sus propias hipótesis de trabajo. En muchos casos, después de transitar por esas conocidas, inquietantes mesetas intelectuales a las que se ve sometido, le asalta el "síndrome cooperativo y contento". Se siente solidario y empieza a entregar desinteresadamente sus hallazgos. Son documentos para discutir. ¿Por qué no ponerlos en circulación y recibir una buena cantidad de observaciones que los enriquezcan antes de su publicación definitiva? Hay excepciones, esto es incuestionable. De cualquier modo, al tratarse sólo de documentos de trabajo, adquieren la ventaja de toda discusión abierta: esclarece, desacraliza, desmitifica, enriquece las partes. Este sería nuestro propósito.

La Dirección del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras - U.B.A.) agradece al equipo integrado por Susana Lamboglia, encargada del Programa de Publicaciones; a Sergio Meresman, responsable de la Colección "Documentos de Trabajo" y a Andrea Alliaud, responsable de la "Revista del IICE"; el ahínco que ponen en realizar la tarea de la mejor manera posible, con sentido solidario.

De igual modo, a los Directores de Programas y Proyectos de Investigación, para quienes la tarea aparentemente simple de seleccionar el material que será editado, los pone ante riesgos, costos y hasta conflictos imprevistos que asumen con plausible responsabilidad profesional.

Cabe observar que por esta única vez, los tres primeros documentos que integran la colección, son trabajos que esperaron un tiempo prudencial ser publicados entre los Cuadernos de Investigación.

Capital Federal, Mayo de 1993

Ovide Menin  
Director IICE

## INDICE

- I. INTRODUCCION.  
Planteo del problema. Fuentes en las que se basa este análisis pg. 3
- II. CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO.  
pg. 7
- II.1. La "situación de clase" como contexto en el que se lleva a cabo la tarea. Acerca del grupo-clase como objeto de observación y análisis.
- II.2. Sobre nuestro objeto de estudio: la tarea académica. Conceptos relacionados.
- II.3. La tarea desde un plano de significación latente: tarea explícita y tarea implícita.
- II.4 "Tarea" en el marco de esta investigación.
- Citas bibliográficas.
- III. BREVE DESCRIPCION METODOLOGICA pg. 25
- IV. HIPOTESIS GENERALES DERIVADAS DE UNA PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACION pg. 30
- IV.1. Sobre las hipótesis generales que surgen de la investigación. Plan de exposición de las conclusiones
- IV.2. Sobre los resultados obtenidos en relación con la situación individual y grupal de escritura
- A. Sobre la diferencia entre pequeño grupo y grupo amplio
- B. Sobre las diferencias entre la tarea individual y grupal
- IV.3. SOBRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO ESCRITURA Y SU REPRESENTACION
- IV.4. SOBRE LA VINCULACION ENTRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y LA PROPUESTA PEDAGOGICA

IV.5. SOBRE LOS PROCESOS DE MEDIACION SITUACIONAL:  
El paso "representación del objeto de  
conocimiento --> propuesta pedagógica -->  
situación de clase"

A. Sobre el modo de funcionamiento del grupo de  
trabajo

B. Sobre las características de la propuesta misma

V. ALGUNAS LINEAS DE INDAGACION QUE SE DERIVAN DE LA  
INVESTIGACION. CONSIDERACIONES FINALES. pg. 63

## I. INTRODUCCION

**Planteo del problema. Fuentes en las que se basa este análisis.**

A menudo, quienes trabajamos en educación, nos preguntamos acerca de los medios capaces de optimizar el trabajo de docentes y estudiantes en las aulas. Aquellos que optan por una modalidad grupal de trabajo, lo hacen reconociendo, aún de modo intuitivo, que la posibilidad de interactuar con otros en torno de una tarea a resolver involucra estrategias, actitudes y climas sociales de trabajo cualitativamente distintos de los que supondría la labor individual. Sin embargo, la implementación de propuestas que sostengan una labor interactiva desde el punto de vista real y no meramente ficticio, no son frecuentes, haciendo suponer que el llevar a cabo tal tipo de experiencias trae aparejado un alto grado de imprevisibilidad sobre los resultados y fundamentalmente, un cambio sustantivo en la forma que el mismo docente tiene de concebir el modo en que los estudiantes aprenden.

Centrémonos en estos dos aspectos: las diferencias entre la tarea individual y la grupal en una situación concebida como compleja, y cierta forma de concebir el conocimiento y el aprendizaje que, parece estar presente en la organización que adopta la tarea. Ambos aspectos, y el modo idiosincrático en que en cada caso se vinculan, constituye la preocupación de un trabajo de investigación del cual se ha concluido una primera etapa\*.

Veamos ahora el primero de los problemas mencionados. Partiendo del supuesto de que las situaciones de trabajo individual y grupal comportaban diferencias que iban más allá de la mera organización de la actividad, nuestro interrogante era en qué radicaban tales diferencias, qué

-----  
\* El proyecto al que se hace referencia se denomina "La producción de conocimiento en situación individual y grupal: productos procesos y representaciones asociados a la tarea académica". Se desarrolla a mi cargo en base a una beca de investigación de CONICET desde el año 1990, y se encuentra bajo la dirección de la Lic. Marta Souto.

demandas de aprendizaje eran generadas por cada situación de trabajo y, en este sentido, cómo era la forma en que se estructuraba la tarea\* individual y la grupal.

El concepto de "tarea" tal como será definido aquí, nos proporcionó una variable de observación suficientemente amplia como para abordar la situación de clase sin perder de vista su carácter esencialmente complejo. Sin desconocer el inevitable recorte del objeto que nos imponía un encuadre metodológico concreto, "tarea académica asociada al trabajo individual" y "tarea académica asociada al trabajo grupal" daban cuenta, desde un punto de vista teórico, de una serie de fenómenos y niveles de significación que consideramos esenciales en la definición del problema.

Si nuestra preocupación se centraba en indagar cuáles eran las diferencias entre la tarea individual y la grupal, reconocíamos que el abordaje que hiciéramos sería predominantemente instrumental, esto es, atendiendo a los sistemas de organización propios de un grupo de aprendizaje, en términos de conjuntos de objetivos didácticos, estrategias de enseñanza y de producción, etc. Sin embargo, aún desde un plano teórico, se hacía inevitable incluir, junto al análisis de una propuesta didáctica, el de una serie de fenómenos no estrictamente instrumentales pero vinculados a la "situación" de implementación de la propuesta. La definición entonces de "tarea" en situación de trabajo individual y grupal responde a este carácter situacional e incluye como subvariables: los productos, (es decir, los resultados a los que se llega en el cumplimiento de la tarea), los procesos de producción (entendidos como el conjunto de operaciones y procedimientos que llevan al logro de la tarea, según son relatados por los autores en el caso del trabajo individual, y según es observado en la situación de interacción en trabajo grupal), los recursos o medios disponibles en la ejecución de la tarea, la propuesta didáctica del docente o plan de enseñanza y finalmente las representaciones o conjunto de significaciones que, desde un plano no manifiesto, son atribuidas por los protagonistas a una y otra situación de trabajo.

-----  
\* Más adelante veremos el sentido teórico específico que otorgamos a "tarea", "actividad" y "demandas de aprendizaje".



Del análisis de los datos obtenidos surgen diferencias entre la estructuración individual y grupal de la tarea que veremos más en detalle en lo que sigue. Lo que tal vez interese señalar ahora es que estas diferencias, si bien se generan a partir de una propuesta didáctica específica (las consignas de trabajo individual y grupal dadas por el docente), adquieren cualidades particulares de acuerdo con la "situación de clase". En este sentido, es posible hablar de un proceso de mediación situacional entre una propuesta o modelo pedagógico y los resultados de su implementación. Nuestra tarea será esclarecer en qué consistió tal proceso en el caso observado.

De la formulación de estas primeras hipótesis surge un segundo grupo de problemas referido a la particularidad del objeto de conocimiento a ser transmitido.

Habiendo indagado sobre las características de la situación individual y grupal, cabría preguntarse sobre el papel que determinado objeto de conocimiento podría estar jugando en esta definición. Las funciones atribuidas a un pequeño grupo de trabajo, como la continencia afectiva y la posibilidad de escucha, por ejemplo ¿serían las mismas en un grupo dedicado a un aprendizaje de tipo expresivo que a otro de orden más técnico? Las características que asume la organización social en el pequeño grupo ¿serían las mismas en uno y otro caso, manteniéndose el resto de las condiciones constantes?

Y aún sin considerar el objeto o contenido en sí mismo ¿cómo es éste presentado? ¿qué modo de vinculación le es propuesto a este grupo? ¿Le es presentado como un conocimiento definido en función de su dificultad de acceso, o en función de la posibilidad de construirlo? ¿Cómo juega esta propuesta de vinculación en relación con el funcionamiento que el grupo logra?

Más adelante desarrollaremos la hipótesis de que existe cierta vinculación entre la representación que el docente posee del objeto de conocimiento (objeto a enseñar) y la propuesta didáctica en función de la cual éste es transmitido. En función de esto veremos entonces que, en lugar de interrogarnos sobre las características del objeto en sí, debiéramos hacerlo sobre la representación que de éste posee quien elabora la propuesta.

Ahora bien, la posibilidad de análisis del tipo de problemas planteados, parecía estar dada, desde lo metodológico por un seguimiento sostenido de los procesos de trabajo, con la presencia permanente de un observador en la situación. Lo que sigue constituye parte del material suministrado por un proceso de investigación basado esencialmente en este encuadre metodológico: el seguimiento general de un grupo de aprendizaje universitario, y en

particular, el de un pequeño grupo de trabajo a lo largo de un año. Tal como se verá, se basó en observaciones de tipo etnográfico y entrevistas en profundidad a sus miembros.

El próximo apartado estará dedicado a plantear las definiciones teóricas de las que partimos. Luego presentaremos brevemente el encuadre metodológico con el que se llevó a cabo la investigación. Finalmente presentaremos las conclusiones generales derivadas de esta primera etapa de estudio y las líneas de indagación que de ella parecen derivarse.

## II. CONSIDERACIONES TEORICAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO.

### II.1. LA "SITUACION DE CLASE" COMO CONTEXTO EN EL QUE SE LLEVA A CABO LA TAREA. Acerca del grupo-clase como objeto de observación y análisis.

Como mencionamos, el estudio se centró en el análisis de la tarea en el contexto en el que ésta se lleva a cabo. Este modo de enfocar el problema se basó en el supuesto de que la comprensión de cualquier fenómeno humano sólo es posible en función y en relación estrecha con el contexto real y con todos los factores concretos que configuran la situación. Por este motivo, antes de abordar teóricamente la tarea, y su análisis en relación con una situación de trabajo individual o grupal, partiremos de lo que consideramos "situación de clase" para ir aproximándonos paulatinamente a la definición de nuestro concepto de tarea.

Entendemos por "situación" el "conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (BLEGER, 1963). La conducta de un individuo o un grupo se da siempre en función de las relaciones y condiciones interactuantes en cada momento, por lo cual, la comprensión de una y otras debiera formar parte de un mismo trabajo de análisis.

Siguiendo esta línea, "situación de clase" haría referencia al conjunto de factores o elementos presentes en un espacio y en un tiempo, en relación con un grupo de aprendizaje. Antes de adentrarnos en la caracterización de "grupo de aprendizaje", detengámonos en lo que este enunciado está implicando.

Al definir la situación de clase en función de un grupo de aprendizaje estamos ya privilegiando el recorte de un cierto ámbito y nivel de análisis. El ámbito se refiere a la amplitud de elementos y fenómenos considerados; podríamos así reconocer un ámbito individual, interpersonal, grupal, organizacional, social. En este sentido, la "situación de clase" enfocada como grupo está suponiendo un nivel de análisis, el grupal, en el que la unidad de análisis es el grupo de aprendizaje.

Definimos "grupo de aprendizaje" como "una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos) a través de su participación en el grupo" (SOUTO DE ASCH, 1985).

"Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros."

Desde esta perspectiva teórica, en el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica y dialéctica de tres procesos: "el proceso de aprendizaje individual que cada miembro del grupo realiza, el proceso grupal que el conjunto de los miembros construye y el proceso de enseñanza de índole instrumental".

"El aprendizaje grupal es el proceso de cambio conjunto en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal, por los procesos de introyección, proyección e identificación en el seno del grupo".

Al mismo tiempo, "entendemos por grupo clase al grupo de aprendizaje que surge dentro del contexto institucional de la escuela. La interacción se produce dentro del espacio del aula y desde los roles de alumno y docente" (SOUTO DE ASCH, 1990).

La definición de grupo clase ya señala que, además de presentar características propias de su ámbito (grupal) y en relación con las características peculiares del grupo de aprendizaje, se encuadra en un contexto institucional, La institución en la que se inserta constituye, respecto del grupo clase, un ámbito de mayor amplitud desde el que probablemente se opere cierta determinación a través de la oficialización de ciertos grupos sociales, un sistema normativo que actúa regulando la vida de esos grupos, y un sistema de significaciones subyacentes propias de su cultura (ARDOINO, 1974).

Al momento de considerarlo como objeto de observación, el grupo de aprendizaje se nos presenta con carácter complejo. Tres factores muestran dicha complejidad: a) la posibilidad de análisis desde los niveles manifiesto y latente, b) la existencia de aspectos estructurales y dinámicos y, c) la multiplicidad de variables puestas en juego.

a) La aproximación al grupo puede darse desde un nivel manifiesto, fenoménico, directamente observable. Lo percibido aquí está dado por un conjunto de elementos, sus interrelaciones y sus transformaciones en el tiempo. Aproximarnos desde un nivel latente, no manifiesto en cambio, supone llegar al nivel fundante que determina los fenómenos manifiestos; no es directamente observable sino inferible, no es perceptual sino conceptual; es el nivel de la estructura, que sólo se hace accesible desde una teoría.

b) La estructura del grupo hace referencia a un sistema que tiene leyes propias. La estructura enuncia el tipo de relaciones invariantes del mismo. Su preservación da cuenta

de un estado de equilibrio alcanzado; su alteración permitirá hablar de un cambio o transformación estructural. Paralelamente, la dinámica hace referencia a los movimientos o cambios operados, a las causas que dan cuenta de éstos en tanto fuerzas que los determinan y, en un tercer sentido, al carácter dialéctico y contradictorio de una pluralidad de fuerzas.

c) Finalmente, hablamos de la multiplicidad de variables de observación propias del grupo de aprendizaje. Un posible sistema de clasificación de dichas variables (SOUTO DE ASCH, 1986) podría ser:

a) Desde un nivel contextual:

- variables espaciales (espacio físico próximo, espacio propio del grupo, distribución de personas y objetos en él),
- variables temporales (tiempo externo, tiempo propio del grupo, orden de sucesión de los hechos y fenómenos),
- variables normativas (normas y pautas dadas por la institución externa).

b) Desde un nivel grupal:

- subsistema de roles (tipos y características que asumen),
- subsistema de comunicación (estructura, red, proceso, secuencia o puntuación, niveles y tipos de mensaje),
- subsistema de poder (estructura, tipos de liderazgo, fuentes de poder, líderes, tipos de control, tipos de sanciones, encuadre de desempeño del rol de profesor en relación con el subsistema),
- subsistema de normas (tipo, origen, características),
- subsistema técnico-instrumental (plan de enseñanza-aprendizaje, origen del plan, técnicas, actividades),
- subsistema de producción (producción referida a la tarea, producción referida al grupo mismo).

c) Desde un nivel interaccional:

- relaciones interpersonales (total de relaciones binarias posibles entre las unidades 'miembro', 'grupo', 'profesor', 'observador', 'tarea').

d) Desde un nivel individual:

- miembros (características personales, estilos de comunicación personal, estilos de aprendizaje personal, roles predominantes de cada miembro).
- coordinador (características personales, disposición para observar, eficiencia técnica, estilo de comunicación personal).

Tal como se verá, nuestro objeto específico de estudio se hallaría, dentro de esta clasificación, en los que

consideramos "subsistema técnico-instrumental" y "subsistema de producción" del grupo y, en particular, en lo que hace a la producción referida a la tarea, concepto que en breve trataremos de ampliar.

De todos modos, la perspectiva desde la que estamos enfocando el problema exigiría la consideración, si bien no de modo directo, del resto de las variables mencionadas, siendo éste el único medio de comprensión de la situación en la que la tarea se desarrolla. En este sentido consideramos a la tarea como fenómeno que cobra significado en razón de su vinculación a un contexto en particular, por lo que su abordaje sólo es posible en dicho contexto.

Lo dicho supone reconocer la complejidad del objeto y la necesidad, en este sentido, de un enfoque multidimensional que incluya: consideración de múltiples variables, aproximación desde distintos enfoques teóricos, y análisis desde distintos planos de significación (manifiesto y latente).

En lo que sigue se plantearán dos perspectivas teóricas que consideramos necesarias para abordar el análisis de la tarea en la situación de clase. La primera proviene de la investigación de la enseñanza, más específicamente del modelo ecológico elaborado por W. Doyle. Desde ella abordaremos la tarea desde un plano de significación predominantemente manifiesto. La segunda se basa en la Teoría de los Grupos Operativos de E. Pichon Rivière, que encuentra raíces tanto en el Psicoanálisis como en la Psicología Social. Desde ella intentaremos abordar la tarea desde su plano de significación latente o no manifiesto.

## II.2. SOBRE NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO: LA TAREA ACADÉMICA. Conceptos relacionados.

Definimos anteriormente "situación de clase" considerándola como un conjunto de factores o elementos presentes en un espacio y en un tiempo, en relación con un grupo de aprendizaje. Es nuestro interés analizar cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje en función de determinada forma de organización del trabajo en el aula.

La noción de "trabajo académico" (DOYLE, 1986) parece adaptarse a nuestro propósito de análisis en la medida en que es relacionado directamente con la complejidad del ambiente de la clase y las demandas de aprendizaje implicadas en la situación.

Para Doyle el trabajo en el aula se define por la "tarea académica". La tarea es considerada como la unidad básica de tratamiento de la clase, y es entendida como una puesta en escena de conductas, una unidad ecoconductual compuesta de elementos que rodean y regulan la conducta. La tarea se halla constituida por "las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos" (DOYLE, 1984). Distingue como componentes de la tarea a) una meta (en el sentido de los productos que los estudiantes deben formular, como un ensayo original o respuestas a un cuestionario), b) el conjunto de operaciones que son utilizadas para generar el producto (tales como memorizar una lista de palabras o clasificar ejemplos de un concepto), y c) los recursos disponibles para los estudiantes durante la generación del producto, tales como un modelo de ensayo terminado suministrado por el docente o por un compañero. "Las tareas académicas, en otras palabras, son definidas por las respuestas que se requiere que los estudiantes produzcan y los métodos que pueden ser usados para obtener dichas respuestas" (DOYLE, 1986).

Caben considerar además dos subestructuras de la tarea o niveles de análisis: de orden y de aprendizaje. El aprendizaje sirve a la función instruccional cubriendo un bloque específico del currículum, promocionando el dominio de elementos de ese bloque, e introduciendo actitudes favorables hacia el contenido de manera tal que los estudiantes persistan en sus esfuerzos por aprender. Un análisis del aprendizaje dirige su atención inevitablemente a los procesos individuales. El orden en cambio, se sirve de la función administrativa, esto es, organizando grupos de clase, estableciendo reglas y procedimientos, reaccionando a la mala conducta, monitoreando y estableciendo los pasos de los hechos del aula y similares (DOYLE, 1980). El orden hace así referencia a los límites organizativos dentro de los cuales se hace posible seguir determinado programa de acción. A diferencia del

aprendizaje, el orden es una propiedad del sistema social, y de este modo necesita ser enmarcado en un lenguaje de los procesos de grupo. Obviamente, las tareas de promoción del aprendizaje y de orden están íntimamente entrelazadas, y las funciones de dirección e instrucción en interacción continua.

En relación con el concepto de tarea en Doyle, considero importante subrayar la significación que ésta adquiere en tanto reguladora de la selección de información y de la selección de estrategias para procesarla. Lo cual nos enfrenta con el hecho de que los alumnos aprenden lo que la tarea los lleva a realizar, esto es, de acuerdo con las demandas de aprendizaje, o "adquisiciones que el alumno debe realizar, y comportamientos que debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas y sociales generadas en este particular nicho ecológico" (DOYLE, 1985). Los tipos de demandas de aprendizaje que pueden distinguirse dentro del modelo son: aprendizaje de indicadores de una situación; aprendizaje en la selección de estrategias de procesamiento de material académico requerido en función de la peculiar forma de definir la estructura de tareas; y aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan navegar con éxito a través de las demandas de la vida en el aula.

Es en función de esta diversidad, que vinculábamos estrechamente el trabajo académico a la complejidad del ambiente de la clase y a las demandas de aprendizaje implicadas en la situación. Diferentes formas de trabajo académico parecen implicar diferentes demandas intelectuales, sobre todo en relación con el contexto específico en el que el trabajo se lleva a cabo. Asimismo, el concepto de tarea académica (en función del cual es definido el anterior) proporciona una visión conjunta de los sucesos en la clase asociados a los rendimientos y a una manera de entender el contexto de la clase tal como lo viven los alumnos (DOYLE, 1981). En relación con este último aspecto Doyle, citando a Nespor (1985), discrimina entre distintos niveles en los que puede ser descripta una tarea. "Está la tarea tal como el docente la posee en su mente, la tarea tal como el docente la anuncia inicialmente a los estudiantes, la tarea tal como es eventualmente negociada en la interacción docente-alumno, y la tarea tal como es comprendida por cada estudiante a la luz de sus conocimientos previos, intereses y expectativas" (DOYLE, 1986). Este punto es especialmente importante en relación con el modo en que determinados contenidos pueden ser representados en la clase, y con el significado que pueden poseer para docentes y estudiantes en función de la situación planteada. El énfasis en diferentes tipos de tareas académicas estaría dando cuenta de determinadas concepciones sobre la representación del contenido.



En lo que hace a los tipos de tareas académicas, Doyle señala que pueden ser diferenciadas en términos de los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes para llevarlas a cabo. Para muchas tareas el énfasis está puesto en (a) la memoria (tareas de memorización), haciendo que los estudiantes reproduzcan información que han visto previamente; (b) en la aplicación de fórmulas (también llamadas tareas de procedimiento) haciendo que apliquen procedimientos estandarizados para generar respuestas (por ejemplo reglas gramaticales o algoritmos aritméticos) o (c) en la "búsqueda e identificación" haciendo que los estudiantes identifiquen pasajes de un texto que responde a preguntas de estudio. Otro tipo de tareas reflejan un énfasis en lo que podría ser llamado "procesos cognitivos de nivel superior" (DOYLE, 1986). Tal tipo de tareas demandan a los estudiantes tomar decisiones acerca de cómo usar conocimiento y habilidades en circunstancias particulares, y es en ellas donde se registran las mayores dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que reconozcan versiones transformadas de una fórmula que han aprendido previamente. En niveles más avanzados los estudiantes podrían: (a) seleccionar una operación o combinación de operaciones para resolver un problema verbal en Matemática; (b) elaborar inferencias en base a información dada para formular nuevas proposiciones; o (c) planificar una estructura ideal para una consigna de escritura compleja. El foco se halla así en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto (\*).

.....  
(\*). En una conceptualización anterior (1983) Doyle agrega a las tareas memorísticas y de procedimiento, las de 'comprensión' y las de 'opinión', probablemente incluidas en lo que luego denominaría "procesos cognitivos de nivel superior".

Un criterio de categorización en base al cual puede ser analizada la forma que asume el trabajo académico, puede ser el de "trabajo familiar" y "trabajo nuevo u original". El primero consistiría en ejercicios rutinizados y recurrentes (como pruebas ortográficas, ejercicios gramaticales, problemas matemáticos, listas de vocabulario, etc.) en los cuales se utilizan operaciones o algoritmos relativamente estandarizados para generar productos. En algunos casos el trabajo alcanza grados importantes de dificultad en la medida en que implica operaciones bastante complejas. Pero de todos modos el trabajo es en cierta medida predecible, hay bajo grado de ambigüedad acerca de qué y cómo hacerlo, y hay poco riesgo de que las cosas salgan mal. El trabajo nuevo en cambio, supone consignas por las cuales se requiere que los estudiantes articulen información y operaciones en formas que no fueron proyectadas de antemano específicamente por el docente. Los estudiantes tienen en este caso la responsabilidad en la toma de decisiones acerca de qué producir y cómo hacerlo. Ejemplos de este tipo serían proyectos de escritura, problemas enunciados verbalmente en Matemática, formulación y prueba de hipótesis experimentales en ciencias. La posibilidad de predicción es baja, hay mayor ambigüedad acerca de los productos y operaciones, y un alto riesgo de no alcanzar ciertos logros. Las demandas cognitivas en este trabajo son altas.

Ambas clases de trabajo generan diferencias en los procesos de clase y por lo tanto en las respuestas dadas por alumnos y docente.

Nótese la vinculación entre lo que planteamos sobre estilos de trabajo y los tipos de tareas académicas que mencionábamos antes. Es en este sentido que Doyle afirma que el trabajo académico es definido por la estructura de tareas.

Veamos ahora la relación planteada por este autor entre "tarea" y "actividad".

"El concepto de 'actividad', derivado de la literatura sobre psicología ecológica, designa segmentos identificables del tiempo de la clase, por ejemplo, trabajo en el asiento, pruebas, pequeño grupo de discusión, lectura, recitación, conferencia, etc. Las actividades pueden ser descriptas en términos del espacio físico en el que ocurren, el tipo y número de participantes, los recursos utilizados, la forma de comportarse, y el contenido focal del segmento (por ejemplo arte, matemática, vocabulario). El concepto de actividad, en otras palabras, se refiere a los patrones de comportamiento evidente de docentes y estudiantes en las clases" (DOYLE, 1979).

Una formulación más rigurosa haría referencia a que las actividades se definen por su (a) delimitación temporal,

incluyendo duración y paso; (b) espacio físico, incluyendo la forma del espacio, el número y tipo de participantes, la distribución de los participantes en el espacio disponible, y los materiales con que cuentan; (c) la forma de conducta o el programa de acción que poseen, por ejemplo, conversar discutiendo públicamente Vs. trabajo independiente en cada asiento; y (d) el contenido focal de un segmento. Los cambios en alguno de estos aspectos usualmente ocasionan cambios en la naturaleza del contexto en las clases (DOYLE, 1989).

El elemento clave en una actividad es el "programa de acción" de los participantes, por ejemplo, la secuencia o estructura de conductas apropiadas y la dirección y momento de la acción para la situación. Un programa de acción es un vector o trayectoria que conduce eventos y participantes a lo largo de su curso. Los programas de acción son en parte sociales, teniendo que ver con estructuras de participación: quién habla, a quién, cómo los cambios en la conversación son seleccionados o asegurados, y qué participantes tienen que hablar. Al mismo tiempo, un programa de acción es sustantivo o curricular, en la medida en que implica una habilidad para llevar a cabo la operación de la tarea en el momento. Para participar en una discusión por ejemplo, el estudiante no sólo tiene que saber cómo ganar su turno sino también cuál es la respuesta a la pregunta. Participación social y trabajo académico son dos vectores o dimensiones del programa de acción que se implican mutuamente.

Sería necesario entonces, vincular lo que hemos definido como "tarea" y aquello que Doyle llama "actividad". "El concepto de 'tarea', derivado de la literatura sobre cognición humana, se refiere a la forma en la cual son estructuradas y experienciadas las demandas de procesamiento de información de un medioambiente. Dichas demandas son afectadas no sólo por el flujo de eventos en una actividad sino también por el objeto o fin en sí mismo" (DOYLE, 1979). En la medida en que una tarea se define en términos de un objetivo y un conjunto de operaciones para alcanzarlo, la tarea proporciona significado a la actividad, conectando elementos dentro de ésta para un propósito determinado. Dicho en otros términos, la tarea, que se haya inserta en las actividades de la clase, define el trabajo que deben hacer los estudiantes especificando qué productos son sostenidos como esperables (respuestas a preguntas, documentos escritos) y qué recursos (notas, consulta con los pares) son usadas para generar esos productos. Las tareas en la clase definen el carácter de los contactos de los estudiantes con el contenido y organizan su pensamiento acerca de los temas.

Agreguemos finalmente, en el sentido de la vinculación entre tarea y actividad, que una misma tarea puede estar

implicada en diferentes actividades. Del mismo modo, una misma actividad puede incluir diferentes tipos de tarea de acuerdo con el tipo de procesamiento implicado.

Ya en relación con la escritura como objeto de aprendizaje (contenido sobre el que se lleva a cabo la primera etapa del estudio) señalemos que posibles actividades de clase podrían estar dadas por la realización de redacciones, descripciones, retratos, análisis de determinadas obras, etc. Sin embargo, según hemos visto, las tareas académicas implicadas en éstas variarán de acuerdo con el tipo de resultado esperado, los recursos empleados y los procedimientos utilizados. Tomemos un ejemplo: las características de la tarea implicada en la elaboración de una redacción serán muy distintas según:

- se cuente con un modelo literario particular en el cual basarse,
- se trate de un trabajo individual que articula imágenes de la propia experiencia, o exija la combinación de recuerdos de distintos miembros de un equipo,
- pueda ser elaborado a lo largo de varias semanas, o en una sola sesión,
- sea objeto de evaluación específica, o un simple ejercicio de práctica, etc.

Con esto queremos significar que el análisis de la tarea requiere de la inclusión de factores de la situación en la que ésta se lleva a cabo.

Sobre el tema de la escritura Doyle cita ejemplos surgidos de investigaciones recientes que darían cuenta de algunas concepciones de la representación hecha acerca del contenido escritura en la clase (SCARDAMALIA, 1984). En relación con las teorías sobre la escritura esta autora dice: "Para muchos estudiantes, la escritura es un proceso de enunciación del conocimiento. Así, un informe o ensayo consiste esencialmente en listar todo lo que se conoce acerca de un tema, comenzando generalmente por lo que mejor se conoce y continuando hasta que no queda nada por decir. El problema más común en esta clase de escritura es saber qué decir en lo sucesivo. El tiempo dedicado a la planificación es usualmente breve (...) Hay una pequeña diferencia estructural entre el bosquejo y el texto final, y la mayor parte de las revisiones consisten en correcciones gramaticales u ortográficas. Verdaderamente, la revisión no aporta mayor sentido a la enunciación del conocimiento a menos que se piense en agregar más hechos a la lista." "Para la mayor parte de los escritores expertos en cambio, la escritura es un proceso de transformación del conocimiento. Aquí la producción de un texto es semejante

a una 'odisea a través del acopio de recuerdos'. Una gran cantidad de tiempo es empleado en la planificación, tanto antes como durante la escritura (...) Durante la escritura el autor aprende nuevas cosas acerca del tema y se esfuerza por lograr coherencia. La revisión es continua y las ideas son reorganizadas para ajustar las concepciones emergentes del tema. Como resultado, hay una diferencia estructural y sustantiva considerable entre el bosquejo inicial y el texto final" (DOYLE, 1986).

Otro ejemplo citado por Doyle en relación con los procesos de escritura (basado en las investigaciones de Florio-Ruane y Dunn) tiene que ver con las ocasiones de la tarea. La mayor parte de éstas son iniciadas en las clases por el docente, quien también define el tema y forma, y sirve de única audiencia y juez del producto final. Sin embargo, la instrucción previa tiende a focalizarse en habilidades aisladas (por ejemplo puntuación gramatical, elección de palabras, o combinación de frases). Contrariamente, recientes investigaciones sobre los procesos de escritura y su instrucción, sugieren que los estudiantes aprenden a escribir cuando el escrito sirve como medio de comunicación de algo que se desea decir a una audiencia más allá del docente en la clase, y éste sirve más como un entrenador durante el proceso de escritura que como árbitro final de la calidad del producto. En estas condiciones, los componentes de la escritura tales como gramática, elección de palabras, cohesión, revisión, se aprenden en un contexto de composición más que como habilidades aisladas (DOYLE, 1986).

Creemos interesante la inclusión de ejemplos como los citados, en el sentido de esclarecer cómo es representado el conocimiento en la clase en base a la estructura de tareas, qué significado tiene éste para el docente y qué significado tiene para el alumno. La consideración que hiciéramos de la tarea desde cuatro posibles niveles (tal como está en la mente del docente, es enunciada al grupo, es negociada en la relación de interacción y finalmente comprendida por cada uno) da cuenta de que el significado de una lección depende de la clase de trabajo que es, y que las dimensiones que éste asume modelan la representación que alumnos y docente poseen del conocimiento. En este sentido se podría argumentar -dice Doyle- que la perspectiva del trabajo es esencial para comprender las motivaciones y la atribución de significado tanto de alumnos como de docentes en las clases.

### II.3. LA TAREA DESDE UN PLANO DE SIGNIFICACION LATENTE: TAREA EXPLICITA Y TAREA IMPLICITA.

Es nuestro propósito incluir, en el análisis de la tarea en la situación de clase, un aspecto no específicamente contemplado en la concepción de Doyle y que, consideramos, complementario. Este está referido a la tarea vista desde un plano de significación no manifiesto o latente, esto es, atendiendo a la red de significaciones atribuidas por individuos y grupos.

En cierta forma, la "representación del contenido" de la que hablara Doyle se orienta en esta dirección del análisis, sin embargo creemos que la ampliación conceptual de este aspecto de la tarea contribuirá a esclarecer nuestra definición posterior.

Cuando la escuela de Pichon Riviére habla de "tarea explícita" se refiere a aquella que se encontraría vinculada al plan o propuesta didáctica, en tanto consistiría en el conjunto de conductas orientadas al logro de determinados objetivos que el grupo explícitamente se plantea. Nos hallaríamos aquí en un plano manifiesto, accesible a partir de la observación. Con "tarea implícita" en cambio, se hace referencia al conjunto de conductas orientado a la resolución de los conflictos que impiden el desarrollo de la tarea explícita. Da cuenta del conjunto de ansiedades, defensas, representaciones psíquicas que acompañan a la tarea desde un nivel subyacente y van estructurando y dando significado a la tarea visible.

En relación con la tarea implícita, Pichon Riviére habla del trabajo de elaboración de dos ansiedades básicas asociadas a ella: paranoide y depresiva, traducidas a nivel de las emociones en miedo al ataque y miedo a la pérdida del objeto. En base a la primera, la tarea se constituye en una amenaza para el sujeto en tanto éste teme acerca de sus propias posibilidades de llevarla a cabo. En base a la segunda, se teme la pérdida del objeto que ya ha sido incorporado y constituye por lo tanto parte del sí mismo.

Lo dicho supone conceptualmente la existencia de un vínculo objetal que en situación de aprendizaje debe ser reestructurado.

Pichon Riviére vincula directamente este trabajo de elaboración de ansiedades básicas a la posibilidad de elaborar un esquema de significaciones comunes entre los miembros. Para él, la posibilidad de funcionamiento operativo de un grupo radica en la elaboración de lo que denomina "Esquema Conceptual Referencial Operativo", conjunto de significados que se irá estructurando a partir de la interacción y de la integración de los esquemas particulares.

Lo que nos interesa rescatar especialmente de este planteo, es la posibilidad de enfocar la tarea, reiteramos, desde dos planos de significación (manifiesto y latente) en una relación de determinación mutua. Junto al conjunto de objetivos, operaciones y recursos que se constituyen como componentes explícitos de la tarea, reconocemos un plano latente, una tarea implícita en términos de Pichon Rivière, constituida por el conjunto de significaciones subyacentes, presentes en el esquema referencial de cada miembro.

Ambos planos de significación del mismo fenómeno (tarea explícita, tarea implícita) no necesariamente seguirán la misma línea de desarrollo, lo cual dará cuenta de los obstáculos presentes en la concreción del trabajo.

Recuérdese la diferenciación de tipos de tareas que hiciéramos, citando a Doyle, y la dificultad hallada en llevar a cabo con éxito aquellas que él identificaba como "procesos cognitivos de nivel superior". Creemos que dicha dificultad no sólo radica, probablemente, en la complejidad de las demandas intelectuales puestas en juego; al análisis de los mecanismos de procesamiento de la información sumamos el análisis de las ansiedades presentes en una situación de aprendizaje que supone, en sí mismo, la ruptura de estereotipos y la conformación de esquemas referenciales nuevos.

Si bien Doyle no menciona explícitamente la posibilidad de un aprendizaje grupal (tema que Pichon Rivière trabajaría en torno de la conformación de un ECRO del grupo), la mención de: una subestructura de orden en la tarea como producto de una situación social; la dimensión o vector de participación social en el programa de acción que define las reglas de interacción en el medio complejo del aula; y la cooperación como constructo social que enfatiza el hecho de que las actividades de clase son constituidas en forma conjunta por los participantes, brindan elementos teóricos que incluyen al grupo como factor de incidencia en la clase. Una referencia más específica a esta mediación situacional dada por el ambiente de la clase, fue hecha al tratar la "representación del contenido" y los distintos niveles desde los que podía ser vista la tarea académica.

En relación con el concepto de "representación", tal vez sea conveniente realizar algunas aclaraciones teóricas, sobre todo en función de explicitar el sentido que se le dará al término en el momento de definir las variables de nuestro estudio.

Creemos útil en este caso, dar a "representación" el sentido atribuido desde la Psicología Social por la línea teórica iniciada por Moscovici (MOSCOVICI, 1979). Desde esta perspectiva, al hablar de representación hacemos

referencia tanto al proceso como al producto de construcción mental de la realidad. En la medida en que reconocemos un proceso de apropiación de la realidad por parte del sujeto, y una actuación sobre ésta en función de los significados que posee para él, sería posible decir que sólo existen realidades representadas por los individuos o grupos.

El contenido de la representación hace referencia a la representación como producto, y ella es estructurada por una significación que ordena lo percibido en un sistema coherente. "Son parte del contenido de las representaciones las informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, categorías, sistemas de referencia, etc." "Las representaciones no son meras copias o reflejos de la realidad, sino que incluyen además un proceso de construcción, de creación. Este se efectúa a partir de todas las informaciones que el sujeto tiene del objeto representado; es decir, a partir de las informaciones que provienen de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto y de su experiencia con otros sujetos y grupos en función del objeto en cuestión." (MASTACHE, 1989).

Reconocemos a su vez en las representaciones una faz figurativa que es el aspecto de la imagen, y una faz simbólica o significante en el sentido en que restituye de modo simbólico algo ausente. Ambas fases son inseparables, correspondiendo a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

La representación lleva al individuo o grupo a actuar sobre la realidad de manera tal que ésta se ajuste a aquélla. Se torna así en un instrumento de acción del sujeto o grupo, ocupando un lugar de intermediaria entre éste y la realidad.



#### II.4. LA TAREA EN EL MARCO DE ESTA INVESTIGACION

Habiendo explicitado entonces las raíces teóricas en las que nos basamos, intentemos una definición de 'tarea' tal como será considerada en el marco de este estudio.

Consideramos TAREA al conjunto de eventos manifiestos y no manifiestos que se llevan a cabo en la clase, orientados a un objetivo, meta o resultado de aprendizaje.

Identificamos como componentes de la tarea en los que centramos nuestro interés:

- la propuesta didáctica del docente, verbalizada en una consigna inicial y en las modificaciones o agregados que realice durante su trabajo de seguimiento,
- los productos o resultados parciales y finales a los que se llega como consecuencia del desarrollo del trabajo,
- los procesos de producción, es decir, el conjunto de operaciones y procedimientos puestos en juego,
- los recursos empleados en la elaboración del producto,
- las representaciones o imágenes que los protagonistas (docentes y alumnos) poseen de la situación de trabajo.

Llamamos PROPUESTA DIDACTICA DEL DOCENTE al plan de trabajo que se propone explícitamente desde un sistema didáctico y se materializa en una consigna inicial dada y en las modificaciones, agregados, aclaraciones que el docente va operando al desempeñar su rol en el transcurso de la clase.

Serán considerados PRODUCTOS, los resultados de los procesos de producción en la clase, tanto parciales como finales, y tal como se materializan en los diversos escritos.

Por PROCESO DE PRODUCCION se entenderá el conjunto de operaciones y procedimientos que llevan al logro del producto, según son relatados por los autores en el caso del trabajo individual, y según es observado en la situación de interacción en trabajo grupal.

Se entenderá por REPRESENTACIONES el conjunto de significaciones que, desde un plano no manifiesto, son atribuidas por los protagonistas a la situación de trabajo. Serán consideradas en su dimensión individual y grupal, tal como puede inferirse de la verbalización de los sujetos y del material proyectivo administrado. Suponen el análisis de la tarea desde un plano de significación latente y comportarían una serie de imágenes y cualidades asociadas, acerca de las características del trabajo, resultados esperados, productos alcanzados, etc.

Consideramos TAREA EN SITUACION DE TRABAJO INDIVIDUAL a aquella en que:

- la propuesta de trabajo así lo explicita a través de la consigna (por ejemplo, "elaborar individualmente un relato de ciertas características"),
- el producto es resultado de la elaboración de un solo sujeto, reservándose, en el caso del escrito, su total autoría,
- los procedimientos utilizados son seleccionados y aplicados por el propio sujeto,
- los recursos disponibles no incluyen la posibilidad de interacción con otros, como el intercambio de información, confrontación de puntos de vista, etc.

Consideramos TAREA EN SITUACION DE TRABAJO GRUPAL a aquélla en que:

- la propuesta de trabajo así lo explicita a través de la consigna (por ejemplo, "elaborar grupalmente un relato a partir de los recuerdos o imágenes de cada uno de los miembros del pequeño grupo"),
- el producto es resultado de la elaboración conjunta de un grupo de sujetos, perteneciendo la autoría, en el caso del escrito, al grupo,
- los procedimientos utilizados son seleccionados y aplicados en base a la dinámica del propio grupo,
- los recursos disponibles incluyen la posibilidad de interacción con otros, como el intercambio de información, confrontación de puntos de vista, etc.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

ARDOINO, Prefacio a la obra de LOBROT, **Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión.**  
Humanitas - Bs. As. - 1974.

BLEGER, J., **Psicología de la Conducta**  
Centro Editor de América Latina - Bs. As. -  
1970.

DOYLE, W., **Academic Work**  
Review of Educational Research 53 - Summer  
1983: 159-199.

**Academic Tasks in Classrooms**  
Curriculum Inquiry - 14:2 (1984)

**Making managerial decisions in classrooms**  
Classroom Management - 1979 - Chapter II.  
Offprint from the Seventy-eighth Yearbook of  
the National Society for the Study of  
Education - Chicago - Illinois.

**Content representation in teacher's  
definitions of academic work**  
J. Curriculum Studies, 1986, VOL 18, No. 4,  
365-379.

**Classroom Knowledge as a Foundation of  
Teaching**  
Columbia University - Teacher College Record  
VOL 91 - No. 3 - Spring 1990 (Disk TCR-2).

**Themes in teacher education research**  
University of Arizona - January 1989.

**La investigación en el contexto del aula:  
hacia un conocimiento básico para la práctica  
y la política de formación del profesorado**  
Revista de Educación No. 277 - Mayo-Agosto  
1977 - Ministerio de Educación y Ciencia -  
Madrid - España.

MASTACHE, A., **Las representaciones acerca de la  
formación, y su incidencia como  
elementos facilitadores o inhibidores  
de los cambios en los  
establecimientos escolares**  
Tesis de Post-grado - UBA - 1989.

MOSCOVICI, S., **Psicoanálisis: su imagen y su público**  
Huemul - Bs. As. - 1979

PICHON RIVIERE, E., **El proceso grupal I**  
Ed. Nueva Visión - Bs. As. - 1975.

SOUTO DE ASCH, M., **El grupo de aprendizaje como unidad de operación pedagógica**  
Revista Argentina de Educación -  
No. 8 - 1987.

**La observación de los grupos de aprendizaje**

Cuadernos de Ciencias de la  
Educación - No. 5/22 - OPFyL.

**La clase escolar en la enseñanza media. Estudio sistemático desde un enfoque grupal. El "antigrupo" como perturbador y sustituto del grupo.**  
Informe Final de Investigación -  
CONICET - 1990.

### III. BREVE DESCRIPCION METODOLOGICA

#### III.1. UNIDADES DE ANALISIS

La investigación se llevó a cabo en una cátedra universitaria cuya metodología planteaba la posibilidad de discriminar entre las dos formas de trabajo señaladas, es decir, una forma de trabajo individual y otra que suponía la interacción en pequeño grupo.

Se trató de un Taller de Escritura de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, UBA, sobre cuyo funcionamiento ya se poseían datos provenientes de un diagnóstico institucional realizado en el año 1988\*, y sobre el que ya se habían realizado una serie de observaciones de clase durante el año 1990.

Las unidades de análisis fueron los docentes y alumnos de la cátedra considerados en distintas situaciones:

SITUACION	UNIDAD DE ANALISIS
individual	1. Sujetos (docentes y alumnos)
grupala	2. Pequeño grupo (5 miembros)
grupala	3. Grupo amplio (grupo comisión que incluye docentes y alumnos)

En cada una de estas unidades se focalizó:

En la unidad 1.: El producto individual

Los procesos de producción individual  
Las representaciones individuales sobre el objeto de conocimiento y la situación de trabajo.

-----  
\* El diagnóstico institucional citado fue parte del proyecto de investigación "Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de los grupos numerosos en el Ciclo Superior", Secretaría de Asuntos Académicos, UBA, bajo la dirección de la Lic. Lidia Fernández.

En la unidad 2.: El producto grupal  
Los procesos de producción grupal  
La situación de trabajo académico y no académico

En la unidad 3.: El modo de organización de la tarea  
La propuesta de trabajo del docente  
La situación general de clase

Las técnicas de observación y análisis en cada caso fueron:

1. Entrevistas individuales  
Análisis de producciones individuales  
Pruebas proyectivas administradas individualmente
2. Observación del trabajo académico y no académico del pequeño grupo
3. Observaciones de clase  
Análisis de producciones del grupo completo, consideradas en conjunto

### III.2. VARIABLES

Fueron consideradas variables a investigar en el presente proyecto:

- a) La **tarea académica** llevada a cabo en base al trabajo individual tal como se deriva:
  - del relato de los participantes
  - del análisis de las consignas individuales
- b) La **tarea académica** llevada a cabo en base al trabajo grupal tal como se deriva:
  - de las observaciones realizadas
  - del relato de los participantes
  - del análisis de las consignas de trabajo grupal

Las subvariables en función de las cuales es definida la **tarea académica** son:

- a-b) 1. Las **producciones** que se constituyen en meta u objeto de la tarea (individual y grupal) tal como se deriva:
  - del análisis del material escrito
  - de las entrevistas realizadas a alumnos y docentes

a-b) 2. Los **procesos de producción** (individual y grupal) tal como aparecen:

- verbalizados en entrevistas
- en el registro de observación del trabajo del grupo

a-b) 3. Las **representaciones** que poseen docentes y alumnos sobre el objeto de conocimiento y la situación de trabajo según aparece:

- verbalizado en entrevistas
- expresado en pruebas proyectivas

a-b) 4. La **propuesta de trabajo del docente** tal como se deriva:

- de las observaciones realizadas
- del relato de los participantes

a-b) 5. Los **recursos disponibles** tal como se deriva:

- de las observaciones realizadas
- del relato de los participantes

A posteriori de la recolección y análisis de los datos, surgió la necesidad de considerar, junto a la **tarea académica** en situación individual y grupal, una tercera variable que fue denominada **tarea no académica\***, sólo observable en situación de pequeño grupo y de la cual se obtienen datos:

- a partir de las observaciones realizadas
- del relato de los participantes.

### III.3. RECOLECCION DE DATOS

La recolección de datos se llevó a cabo en dos etapas: al comienzo del cursado de la materia y a fines de éste, manteniéndose en el caso de las observaciones del grupo, durante todo el período lectivo (Abril- Diciembre).

-----  
\* Su descripción específica, en función de los datos obtenidos, se abordará en el momento de considerar las hipótesis formuladas.

### III.4. DESCRIPCION GLOBAL DE LAS TECNICAS UTILIZADAS

#### a) Entrevistas en profundidad

Se realizaron en dos series:

- En la primera serie (al comienzo del cursado de la materia) se indagó en entrevistas abiertas a **docentes y alumnos** sobre las representaciones que poseían sobre el objeto de conocimiento (escritura); y a **docentes** sobre las características de la organización del trabajo y la estructura de las tareas académicas asociadas al trabajo individual y grupal.

- En la segunda serie: (hacia fines del cursado de la materia) se indagó a **docentes y alumnos** sobre las características de las producciones individuales y grupales, y las características del proceso en una y otra situación; y a **alumnos** sobre los procesos de producción y las representaciones sobre la situación de trabajo individual y grupal.

#### b) Observaciones

Se llevaron a cabo a lo largo de todo el período lectivo, en dos instancias:

- Situación de grupo amplio (grupo-comisión)
- Situación de pequeño grupo (subgrupo integrado por cinco personas, que se mantuvo constante a lo largo de todo el período)

En ambos casos se realizaron registros de tipo etnográfico, tratando de atender a la complejidad de variables presentes en la situación de clase.

#### c) Material escrito

Comprendió la recolección y análisis de las pruebas Diagnóstica y de Evaluación Final, de carácter individual y administradas al grupo amplio en su conjunto. A través de ellas fue posible recoger información sobre representaciones previas a la situación de aprendizaje, y posteriores al cursado.

#### d) Pruebas proyectivas

Se administraron pruebas de tipo verbal, en dos instancias:

- Al comienzo del cursado de la materia, a **docentes y alumnos** con el objeto de indagar las representaciones que poseían sobre el objeto de conocimiento.



- Hacia el final del cursado de la materia, a **alumnos**, con posterioridad a la situación de trabajo individual y grupal, y con el objeto de indagar representaciones asociadas a una y otra situación de trabajo.

Se aplicaron pruebas con disparadores verbales (del tipo "escoger un animal que mejor represente..." o "imaginar una escena distinta de la real que represente...") y con disparadores gráficos (empleo de imágenes fotográficas a partir de las cuales se le pide al entrevistado que haga elecciones según los significados que atribuye a cada una de ellas). Llamamos a esta prueba, en etapa de elaboración, "Prueba de asociación por imágenes".

#### **IV. HIPOTESIS GENERALES DERIVADAS DE UNA PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACION**

##### **IV.1. Plan de exposición de las conclusiones.**

Presentaremos ahora las conclusiones generales a las que hemos llegado como resultado de esta primera etapa de la investigación. Retomemos el primer grupo de preguntas que planteábamos al comienzo. Partiendo del supuesto que las situaciones de trabajo individual y grupal comportaban diferencias que iban más allá de la mera organización de la actividad, nuestro interrogante era ver en qué radicaban tales diferencias, qué demandas de aprendizaje eran generadas por cada situación de trabajo y cómo, en este sentido, se estructuraba la tarea en ambas situaciones.

El análisis posterior da lugar a afirmar que:

**Entre las situaciones de trabajo individual y grupal existen diferencias en la estructuración de la tarea.**

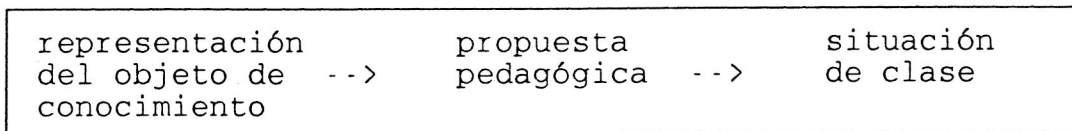
Estas diferencias, si bien se generan a partir de una propuesta didáctica específica (consignas de trabajo individual o grupal), adquieren cualidades peculiares de acuerdo con la "situación de clase". En este sentido es posible hablar de un proceso de mediación situacional entre una propuesta o modelo pedagógico y los resultados de su implementación.

Parte del desarrollo de estas conclusiones estará dedicado a dar cuenta de estos dos grandes enunciados. El primero se abordará en forma específica, ya que retomaremos aquellas características de los productos, los procesos y las representaciones, individuales y grupales, que nos llevaron a afirmar que entre el trabajo individual y grupal existen diferencias. El segundo será un referente constante a lo largo de las hipótesis que se vayan formulando, ya que gran parte de las ideas surgidas de este estudio se basan en el análisis de este plano situacional en el que se llevan a cabo las prácticas de aprendizaje de la escritura, y en la comparación con sus antecedentes a nivel de la propuesta didáctica.

Un segundo grupo de resultados, no abordado en el desarrollo previo de este informe, está referido a las particularidades que presenta este objeto de conocimiento escritura. Nos centraremos en esta parte del análisis en un factor antecedente a la situación de trabajo, como es la forma en que el objeto de conocimiento es concebido por el docente al momento de elaborar una propuesta de enseñanza. La hipótesis central en la que se basará el análisis afirma que:

**Existe cierta vinculación entre la representación que el docente posee del objeto de conocimiento (objeto a enseñar) y la propuesta didáctica en función de la cual éste es transmitido. De modo tal que sería posible identificar ciertos rasgos que hacen a un modo de concebir el saber, y vincularlos con las formas que adquieren ciertas propuestas de enseñanza.**

Como último señalamiento antes de comenzar con el desarrollo de las hipótesis, digamos que en la comunicación de estas ideas reproduciremos, al menos a grandes rasgos, las mismas etapas que se fueron atravesando en el análisis de los datos. Partiremos de las diferencias encontradas entre la situación individual y grupal de trabajo. Para ello será necesario fundamentar previamente por qué hemos tomado al "pequeño grupo" y no al "grupo amplio" como unidad de comparación. Luego analizaremos las características del objeto de conocimiento escritura y su vinculación con los rasgos propios de esta propuesta pedagógica. Finalmente, y a la luz de estas hipótesis, retomaremos aquellos datos que dan cuenta de los procesos de mediación situacional y del paso



Aclaremos que al hablar de "paso" no estamos refiriéndonos a una secuencia desarrollada en el tiempo. El sentido dado en este caso, es el de una vinculación lógica entre los términos planteados, de modo tal que es posible identificar a la representación que el docente

posee del objeto de conocimiento y a la propuesta pedagógica que elabora, como antecedentes lógicos de la situación de clase, tal como ésta aparece a los ojos del observador.

## **IV.2. SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN RELACION CON LA SITUACION INDIVIDUAL Y GRUPAL DE ESCRITURA**

### **A. Sobre la diferenciación entre "pequeño grupo" y "grupo amplio"**

Dado que las unidades de análisis de carácter grupal fueron dos (pequeño grupo y grupo amplio de trabajo), será necesario esclarecer por qué la comparación entre trabajo individual y grupal estará dada en relación al pequeño grupo.

La elección de la unidad de análisis "pequeño grupo" como lugar en el que se llevó a cabo el "trabajo grupal" responde ya a resultados encontrados en relación con la estructura y dinámica de funcionamiento de una y otra unidad. Más allá de que el pequeño grupo se reuniera en torno de una consigna de escritura de conjunto con la que el "grupo amplio" no contaba (factor que hace a la propuesta didáctica), "pequeño grupo" y "grupo amplio" presentaron características estructurales y dinámicas diferentes que sólo hicieron posible identificar al pequeño grupo como aquel espacio en el que se daba una interacción real entre los miembros. Analicemos estas diferencias.

#### **1) Composición y distribución espacial de los grupos**

La cantidad de miembros y la forma en que éstos se distribuían en el espacio, marcan ya diferencias estructurales entre ambas instancias de trabajo.

El pequeño grupo se hallaba conformado por cinco miembros, y no experimentó variación en su composición excepto en casos aislados (en los que se sumó algún alumno). Ubicándose en un sector fijo del aula a lo largo de las reuniones, se sentaban en forma circular de modo de estar enfrentados y poder escucharse todos. Estructuras similares tomaban el resto de los subgrupos que se formaban.

El grupo amplio contaba con treinta miembros, de los cuales a lo largo del período abandonaron diez. Se distribuían (en las ocasiones en las que se trabajaba como grupo total) en hileras hacia el frente, siendo poco frecuente el que rotaran para dirigirse o escuchar a algún compañero sentado por detrás.

## 2) Características atribuidas por los miembros a la situación de grupo y sensaciones asociadas a la pertenencia

Según el relato de los alumnos, caracterizó al pequeño grupo el haber logrado establecer vínculos estrechos, con un importante conocimiento de estilos e historias personales. El tipo de relación observada entre los miembros fue de una alta proximidad, y las actitudes más comúnmente citadas por ellos al hablar de la situación de trabajo eran las de "solidaridad", "compañerismo", "ayuda mutua", "respeto", "continencia afectiva", etc.

Las características señaladas en relación al grupo amplio en cambio, fueron las de desconocimiento y falta de integración entre los miembros. Es un dato recurrente, desde la observación y desde el relato de los entrevistados, el que hayan logrado reconocer a parte de los integrantes del grupo amplio recién al finalizar el año, y que no conocieran más que unos pocos nombres.

En relación con las características dadas a ambos grupos, las sensaciones asociadas a la pertenencia al pequeño grupo eran las de "placer o gusto" y "alegría". Sólo en relación con el cumplimiento de una consigna (en la que el grupo adquirió una dinámica de funcionamiento fuertemente centralizada en un miembro) son señalados sentimientos de incomodidad o disgusto.

En lo que hace a la situación de grupo amplio en cambio, las únicas referencias hechas por los alumnos a sensaciones, se dan en relación con la crítica que se hacía de los trabajos grupales (única ocasión en la que los intercambios se daban entre los alumnos sin centrarse en el docente). En estos casos la sensación asociada a la situación de crítica era la de "ser acusados".

Detengámonos en estos dos primeros aspectos que distinguen al pequeño grupo del grupo amplio. Las diferencias encontradas en la vivencia que los miembros tienen en relación con su pertenencia, pueden ser vistas desde lo que ya la situación misma de grupo amplio puede estar significando a nivel fantasmático (ANZIEU, 1978)\*. Desde este nivel de análisis diríamos que la situación misma de grupo amplio agudiza o fomenta la emergencia de fenómenos regresivos, y la manifestación de angustias

arcaicas de tipo paranoide y depresivo. Al mismo tiempo que es experimentado un sentimiento de pérdida de protección materna, la dificultad en la diferenciación de identidades personales evoca el riesgo de pérdida de la identidad yoica. Las fantasías que resuenan en tales circunstancias son las de despedazamiento (apoyada en la presencia de una serie de individuos anónimos) y la de devoración (según la cual "hablar" equivale simbólicamente a "devorar", y "ser mirado" a "ser devorado").

En este sentido, y en relación a nuestro caso, el considerar al grupo amplio como aquel capaz de fomentar la emergencia de fantasías de devoración, permitiría explicar la sensación de "ser acusado" ("ser devorado" en estos términos) al momento de recibir las críticas a los trabajos grupales. Paralelamente, en el grupo pequeño (en el que la crítica no pudo realizarse) se daban las condiciones de una continencia afectiva, revivida a su vez como una protección de tipo maternal. La equivalencia simbólica "ser criticado = ser devorado" en el grupo amplio, se reproduciría en el pequeño grupo según la fórmula "criticar (el escrito ajeno) = devorar". Veamos ahora cómo se vincula esta última idea con el modo de funcionamiento que había adquirido el subgrupo en relación con la crítica de los escritos.

### **3) El funcionamiento de la crítica**

Si bien las consignas de trabajo incluían la crítica a los textos leídos, tanto individuales (en el pequeño grupo) como grupales (en el grupo amplio), sólo en este último se llevó realmente a cabo. Los datos no sólo provienen de la observación de tales situaciones, sino

-----  
\* ANZIEU, D., "El grupo y el Inconciente" - Biblioteca Nueva - Madrid - 1978.

también de lo que los miembros relataron después de la experiencia. Además de considerar que no tenían elementos suficientes para criticar el escrito del otro, el hacerlo hubiera significado atentar contra el "pacto implícito de no agresión" en el que parecía haberse fundado el pequeño grupo. Imágenes como "el grupo se hace uno" y "no podés criticar a un amigo" eran comunes al tratar este tema. En un espacio libre de discusiones y en el que se procuraban resaltar las coincidencias y los acuerdos, la crítica era un factor que instauraba la diferencia y, en este sentido, era vivida como peligrosa.

La crítica en el grupo amplio se daba en forma diferente. Allí no sólo se llevaba a cabo, sino que en algunos casos podía tomar un tono agresivo, o al menos así era vivido por el equipo-autor del escrito criticado. En estos casos la sensación de los autores era la de ser "todos-uno", alineados "en el banquillo de los acusados" e indiferenciados.

Si vinculamos el funcionamiento de estas consignas que incluían la crítica en ambos grupos, con los significados de "devorar" y "ser devorado" que planteamos antes, se comprende por qué el pequeño grupo que se había propuesto constituirse en un espacio seguro contra la amenaza externa, evitaba la crítica interna. La frase "no nos criticamos, nos sostuvimos, nos autosostuvimos", de uno de los protagonistas, sintetiza esta idea.

A partir del funcionamiento de la crítica en ambos grupos, podemos formular algunas hipótesis sobre la dinámica de funcionamiento inconciente que pudiera estar presente en las dos instancias de reunión. La sensación relatada por los protagonistas de "ser todos uno" y "sentirse en el banquillo de los acusados estaría hablando, por un lado, de un esfuerzo de unificación a través del negar las diferencias existentes entre los miembros del pequeño grupo y, por otro, una actitud defensiva frente al medio externo que se presenta como hostil. Ambos aspectos remiten al "fantasma del ensarte" en los grupos (KAES, 1976)\*, representación compartida por los miembros de un pequeño grupo, y por la que se sienten estar unidos-soldados en una especie de "bloque psicológico". Este les permite luchar contra las angustias psicóticas de desmembramiento y separación actualizadas por la situación de grupo, en especial de grupo amplio.

-----  
KAES, R., "El aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo" - Gedisa - Barcelona - 1977



Este pequeño grupo que se presenta "ensartado", se halla constituido sobre la base de una diferenciación funcional real, como son las consignas de escritura grupal. Ahora bien, lo que estamos planteando aquí es que, más allá de que este grupo se constituya en torno de un organizador instrumental como es la tarea de conjunto que se les propone realizar a través de la consigna, existen organizadores psíquicos, de los cuales el fantasma del ensarte es uno de ellos. Lo hemos identificado asociado a la vivencia que los miembros tuvieron de la experiencia en este pequeño grupo, y a partir de esta hipótesis caben dos preguntas interesantes. La primera es si este fantasma constituye un organizador frecuente en los otros subgrupos de los cuales no poseemos datos. La segunda va más allá, y es acerca de si aparece también en subgrupos que pertenezcan a grupos amplios cuyas características dinámicas difieran de las observadas en este caso. Si así fuera, podríamos pensar en cierto tipo de vinculación entre la propuesta didáctica y los organizadores psíquicos promovidos por ella en los pequeños grupos.

#### **4) El sistema de comunicación**

El modo en que se daba la comunicación en uno y otro grupo, señala una nueva diferencia.

En el grupo amplio se dio una estructura regular, que no experimentó cambios esenciales a lo largo de todo el proceso, y que se organizaba según una red en estrella o radial. Esto suponía que la totalidad de los mensajes eran recibidos y devueltos al grupo por P que permanecía en el centro de la estrella. Los demás miembros tenían un escaso nivel de interacción directa entre ellos, sí mediatizada por P, quien redistribuía las preguntas y las dudas al grupo para que las elaborara.

En el caso del pequeño grupo, el sistema de comunicación presentaba variaciones de acuerdo con la dinámica de funcionamiento propia de la situación que se tratara. El grupo oscilaba entre dos modos de funcionamiento básicos: uno descentralizado (dado en la mayoría de las reuniones), en el que la información circulaba por circuitos múltiples que no conformaban una estructura definida, y donde los miembros no se diferenciaban en función de recibir más o menos información; otro centralizado, en el se reproducía el sistema de comunicación predominante en el grupo amplio: uno de los miembros recibía y redistribuía la información,

manteniéndose en un lugar central respecto de los otros. Esta segunda modalidad se observó en una oportunidad, con el cumplimiento de una consigna grupal sobre cuyo tema no todos poseían la información que S (uno de sus miembros) parecía manejar con facilidad. Esto generó una distribución de roles en la que se diferenciaba ampliamente S, del resto de los miembros.

## 5) El sistema de roles y liderazgo

La diferencia entre pequeño grupo y grupo amplio respecto de la distribución de roles, estuvo dada por la posibilidad de movilidad o rotación de éstos.

En el caso del grupo amplio, P asumía la dirección de la tarea a través de proveer información, preguntar, sintetizar conceptualizando, evaluar y hacer devoluciones de la evaluación. P<sub>2</sub>, auxiliar de P, cumplía funciones de apoyo en la supervisión de los pequeños grupos y tomaba el rol de P en caso de que ésta estuviera ausente. Entre los miembros del grupo amplio no se percibían diferencias significativas en lo que hace a desempeño de roles. Sólo se distinguían diferentes grados de intervención en base a las mismas funciones: recibir información, aportar ideas sobre análisis realizados, interpretar en base a categorías conceptuales propuestas por P, y opinar. Todas estas funciones eran cumplidas a partir de propuestas dirigidas por P, que si bien actúa desde una función de coordinación, se mantiene como líder sin variación.

En el pequeño grupo el sistema de roles va variando a lo largo de las reuniones, desde un modelo de distribución según el cual las funciones son asumidas alternativamente por todos, a otro en el que S (el miembro con mayores recursos) asume funciones de líder sugiriendo las ideas iniciales, coordinando los aportes del resto y dirigiendo la producción general del texto. Los demás (L, M, C y E) cumplen en forma rotativa el resto de las funciones de copiado, aporte de ideas, lectura, etc.

Cabe señalar, que esta variación propia del pequeño grupo hacia un modelo de funcionamiento centralizado, se da en relación con el desarrollo de lo que hemos denominado TAREA ACADEMICA, y, dentro de ésta, con la producción de escritos. Por tarea académica entendemos aquella que se lleva a cabo en torno a una consigna de trabajo.

Pero, en aquellas ocasiones que suponían la comunicación de escritos individuales, o incluso aquellas en que la tarea era desplazada por contenidos no-académicos (tarea no académica), se daba una distribución de roles rotativa y una participación de tipo más horizontal en la que todos tenían las mismas posibilidades en la toma de decisiones.

De esto se deriva que, grupo amplio y pequeño grupo plantearan relaciones de poder distintas.

## **6) Las relaciones de poder implicadas en las dos situaciones de grupo**

En relación con los sistemas de comunicación, roles y liderazgo, las relaciones de poder propias del grupo amplio no experimentaron variación durante todo el proceso. La asimetría planteada entre P y el grupo se mantuvo constante y se manifestaba en el hecho de que la tarea se desarrollaba sin apartarse del plan de trabajo propuesto por las consignas.

El pequeño grupo en cambio, oscila entre un modo de funcionamiento que involucra una relación de asimetría, en lo que hace a ciertas consignas de producción de escritos, y un modo de funcionamiento de un mayor grado de horizontalidad, sobre todo en las oportunidades en que se comunicaban escritos individuales y en el desarrollo de la tarea no-académica.

Lo que interesa resaltar es que tanto en el grupo amplio como en el pequeño grupo, la asimetría de poder está sostenida desde la posesión de cierto conocimiento, ya se trate de P o de S (miembro que asume la función de liderazgo). Es por esta razón que la centralización en el pequeño grupo se va incrementando a medida que se avanza en la reuniones y crece la complejidad de las consignas de escritura.

## **7) Desarrollo de tarea no académica**

Mientras que en el pequeño grupo, junto a la tarea académica, se dio la posibilidad de desarrollo de tarea no académica, en el grupo amplio en cambio, el contenido de la

tarea no se apartó en todo el proceso del que era propuesto por P. Al hablar de TAREA NO ACADEMICA hacemos referencia a que, junto con la tarea que se desarrolla en la clase en torno a una propuesta didáctica, se manifiesta otra, cuyo contenido se deriva de la propuesta y se orienta hacia temas de interés internos al grupo. Tal derivación fue posible en el pequeño grupo pero no en el grupo amplio. La implicación directa de que en el pequeño grupo fuera posible el tratamiento de temas de interés no referidos específicamente a la consigna de trabajo dada por el docente, es la de un fortalecimiento de las relaciones cara a cara y de un conocimiento más personal y directo de los miembros.

## **8) Los tipos de tarea académica**

El tipo de tarea académica que pautaba la propuesta didáctica y que se dio en la situación de trabajo, distinguió también al pequeño grupo del grupo amplio.

Si bien, considerada desde un punto de vista global, la propuesta del taller se basaba en la idea de producción, la elaboración propiamente dicha quedaba reservada al individuo (fuera de la clase) y al pequeño grupo, mientras que el grupo amplio era predominantemente el lugar de análisis y comunicación de textos ya elaborados. Por lo cual, desde la propuesta misma, en el pequeño grupo se desarrollaba la tarea sustantiva, sobre la que luego era evaluado el aprendizaje.

Asimismo, era en la tarea desarrollada en el pequeño grupo, donde cada alumno tenía oportunidad de manifestarse desde su individualidad, ya que el escrito que pasaba al grupo amplio representaba a un conjunto de sujetos.

Con lo dicho, a través de las diferencias analizadas, queremos significar que la situación de grupo amplio no permitía abordar una instancia real de trabajo grupal, si por éste entendemos la existencia de objetivos claramente definidos y compartidos, de articulación de estrategias y recursos para el logro de determinado producto, etc. Desde los aspectos más manifiestos (como la distribución espacial y la cantidad de miembros, el sistema de comunicación e interacción entre ellos, y la distribución de roles) hasta aquellos más profundos (como las relaciones de poder implícitas, el nivel de participación real en la

elaboración del producto, el funcionamiento o no de la crítica, las imágenes o representaciones asociadas a la pertenencia a los grupos), pequeño grupo y grupo amplio eran diferentes.

A pesar de que desde la coordinación se procuraba crear espacios de discusión e intercambio en el grupo completo (sobre todo en aquellas oportunidades en que se analizaban textos ya elaborados), éste no dejaba de ser un grupo esencialmente anónimo hasta las últimas reuniones, con un prácticamente nulo nivel de interacción entre alumnos.

Sintetizando, el grupo amplio no presentaba las características en función de las cuales habíamos definido a la TAREA EN SITUACION DE TRABAJO GRUPAL. Por ésta entendíamos la tarea en que:

"- la propuesta de trabajo explicita el carácter grupal a través de la consigna (por ejemplo, "elaborar grupalmente un relato a partir de los recuerdos o imágenes de cada uno de los miembros del pequeño grupo"),

- el producto es resultado de la elaboración conjunta de un grupo de sujetos, perteneciendo la autoría, en el caso del escrito, al grupo,

- los procedimientos utilizados son seleccionados y aplicados en base a la dinámica del propio grupo,

- los recursos disponibles incluyen la posibilidad de interacción con otros, como el intercambio de información, confrontación de puntos de vista, etc."(\*)

Sin embargo el análisis del grupo amplio permitió extraer datos de interés para la comprensión del funcionamiento del pequeño grupo. Sobre éste, analizaremos ahora las diferencias encontradas entre la situación individual y grupal de trabajo.

-----  
\* Según se vio en las consideraciones teóricas.

## **B. Sobre las diferencias entre la tarea individual y la tarea grupal**

Analizaremos ahora las diferencias encontradas entre la situación de trabajo individual y la de trabajo grupal. La comparación se realizará teniendo en cuenta:

- que identificaremos a la tarea grupal como aquella que realizó el pequeño grupo,
- que el tipo de tarea, en función del cual se realiza la comparación, es la de PRODUCCION DEL ESCRITO, dentro de las denominadas tareas de COMPRENSION.

Es decir, que nos ocuparemos del único tipo de tarea que fue realizado en las dos instancias (individual y grupal), ya que el resto de las tareas analizadas comprometían un trabajo grupal, pero no podían ser comparadas con un trabajo individual equivalente.

Realizaremos la comparación en base a las variables que identificamos como componentes de la tarea: los productos de escritura, los procesos de producción, y las representaciones que estuvieron asociadas por los alumnos a la situación de trabajo.

### **1) Sobre los PRODUCTOS de escritura**

Una de las variables a partir de la cual hemos encontrado diferencias entre la situación individual y grupal de trabajo, está constituida por los productos de aprendizaje.

En relación con lo que hemos denominado PRODUCTOS, será necesario distinguir entre dos niveles de análisis. Por un lado, aquellos tipos de logro o resultados de aprendizaje que docentes y alumnos encuentran derivados, o al menos asociados, a la situación individual o a la situación grupal de escritura. Por otro, la evaluación realizada por los protagonistas, acerca de la calidad del producto de escritura que aparece objetivado en un texto escrito (elaborado en forma individual o grupal).

Al momento de considerar los tipos de logro derivados de las situaciones de trabajo individual y grupal, la docente no realiza diferenciación alguna. Las expectativas sobre resultados de escritos individuales y grupales son las mismas, e iguales por lo tanto, los criterios de evaluación utilizados. Los logros indentificados en ambas situaciones, se resumirían para P en la posibilidad de trabajo sobre el material (elaboración y reelaboración) y la posibilidad de descentración respecto del propio escrito.

Cabe mencionar, sin embargo, que si bien no se reconocen tipos de logro diferenciados, del escrito grupal se espera un mayor nivel de calidad, en la medida en que en la elaboración grupal se combinarían capacidades y estrategias de resolución variadas. De todos modos, la evaluación del aprendizaje de los alumnos se basaba en los escritos individuales y en el nivel alcanzado en ellos.

La percepción que tienen los alumnos de los tipos de logro alcanzados, difiere de la de la docente. Ellos sí establecen diferencias entre aquellos resultados más ligados a la escritura individual de aquellos vinculados a la escritura grupal.

Los resultados mencionados en el primer grupo hacen referencia a aspectos asociados a la afirmación de la propia personalidad (como son el mantenimiento de la propia libertad y autonomía, el logro de un estilo personal, la expresión de sí mismo), y a la posibilidad de elaboración y reelaboración del escrito. Los resultados identificados en relación con la escritura grupal en cambio, hablan de una mayor flexibilidad emocional y descentración (a partir de la necesaria aceptación de perspectivas distintas de la propia), una mayor seguridad emocional (como desinhibición y manejo de las propias ansiedades en relación con el trabajo de escritura), y un mayor enriquecimiento de ideas y pautas de resolución de lo escrito.

Interesa destacar que entre los productos derivados tanto de la situación individual como grupal figuran aquellos de tipo más claramente instrumental, (como la posibilidad de elaboración y reelaboración del texto, y el enriquecimiento de ideas en el sentido de herramientas de resolución del escrito), y aquellos más referidos a la vinculación emocional con el objeto de aprendizaje. Ampliemos un poco este último aspecto.

Dentro de ese grupo de productos más referidos a la vinculación emocional con el objeto, el "mantenimiento de la libertad y la autonomía", la "expresión de sí mismo" y

el logro de un "estilo" (dados como derivados del trabajo individual) están más relacionados con la afirmación de sí, o con el polo "sujeto" de la relación "sujeto-objeto de conocimiento". El logro de una mayor "flexibilidad", "descentración", "seguridad o desinhibición" en cambio, (dados como derivados del trabajo grupal), darían cuenta del espacio que media en esa relación "sujeto-objeto". Con esto queremos significar que los productos señalados como derivados de la situación grupal de escritura, hacen más clara referencia al paso o transición entre un interior y un exterior, dan cuenta de la existencia de límites y al mismo tiempo de la permeación de éstos.

**Los productos asociados a la escritura grupal dan elementos para pensar al grupo (al menos con las características dadas en esta situación), como capaz de funcionar como "espacio transicional" (WINNICOT, 1971)**

Este autor utiliza el concepto de "objetos y fenómenos transicionales" para designar esa zona intermedia de experiencia entre el yo y el no-yo del bebé, entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva. Del mismo modo, el análisis de la situación del pequeño grupo, y el tipo de productos asociados por los miembros a ésta, dan elementos para pensar al grupo como espacio transicional. Entre lo que constituye una realidad interna (individual) y las relaciones interpersonales tal como aparecen en la observación, es posible inferir una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Es en esa zona donde se ubicaría la posibilidad de juego y de creación.

Winnicott\* analiza esta función del objeto transicional como la que da lugar al proceso de adquisición de la capacidad de aceptar diferencias y semejanzas, permitiendo el viaje desde lo subjetivo puro hasta la objetividad. Del mismo modo, y de acuerdo con los tipos de producto señalados, podríamos pensar en la función del grupo como facilitador del proceso de objetivación de sí mismo y de la propia obra.

-----  
\* WINNICOTT, D. W., "Realidad y Juego" - Gedisa - Bs. As.  
- 1991



La hipótesis formulada nos da nuevos elementos para pensar la posible vinculación entre los productos derivados de la situación grupal de escritura, y la posibilidad misma de producir individualmente. Es decir que, los logros que se señalaron como derivados de la situación grupal, constituyen a su vez condiciones necesarias para vincularse con el objeto escritura. Podría decirse, a partir de relato de los protagonistas de la experiencia, que **el grupo cumple una función facilitadora de la posibilidad de objetivación de sí mismo y de la propia obra, en la medida en que permite la "exteriorización" del escrito, su percepción desde "otro lugar", y su reescritura.** La descentración y el trabajo de elaboración y reelaboración del texto, señalados como logros esperados por P, son asociados por los alumnos a la situación grupal de escritura.

Podemos suponer entonces, la existencia de un proceso por el cual los resultados derivados de la situación de trabajo grupal revierten sobre los resultados individuales, aunque no sea en todos los casos, percibido por los alumnos.

Un último señalamiento referido a la evaluación de la calidad de los escritos hechas por los alumnos. Aquellos que hablaban de una mayor calidad del escrito grupal, la referían a la posibilidad de combinar estrategias de resolución (recuperando pautas dadas por P) y al hecho de que era posible una consulta inmediata con la docente. Esta idea acordaría con la expectativa de P acerca de que el escrito grupal debiera ser de mayor calidad, y por lo tanto evaluado con mayor exigencia.

## **2) Sobre los PROCESOS de producción.**

Al considerar la caracterización general encontrada acerca de los PROCESOS de escritura, surge una diferenciación similar a la de los productos. Los procesos individuales revisten un carácter íntimo o privado, suponen un alto nivel de involucración personal y radican primordialmente en el trabajo de planificación, elaboración y reelaboración del escrito. Los procesos grupales en cambio, se caracterizan por la confrontación de ideas y modos de operación, el enriquecimiento a partir de allí, por la mezcla de estilos y la correlativa dificultad de integración, y por el establecimiento de condiciones socio-afectivas favorables. En este sentido podría decirse

que en esta primera caracterización general, al igual que con los productos, **mientras los procesos individuales son asociados por los protagonistas al trabajo de elaboración y reelaboración, y a la expresión de contenidos de orden personal, los procesos grupales constituyen medios para la adquisición de ideas a partir del intercambio, y para el establecimiento de condiciones socio-afectivas favorables que revertirían sobre los procesos individuales.**

Más allá de esta caracterización general, encontramos una nueva diferencia entre los procesos individuales y grupales, al momento de considerar las operaciones implicadas en los procesos de producción.

Utilizando como fuentes el relato de los alumnos en lo que hace al proceso de escritura individual, y la observación del pequeño grupo en el cumplimiento de las consignas grupales, se ha hallado que:

**Mientras la selección de operaciones parece vincularse en el caso de los procesos individuales con la complejidad de la consigna -de modo que a consignas más complejas o integradoras corresponde una mayor cantidad de operaciones implicadas- en el caso de los procesos grupales, lo que parece variar en relación con la complejidad de la consigna es la dinámica misma de funcionamiento grupal -no el tipo de operaciones implicadas-.**

Recordemos que en el caso de las consignas individuales, se procuró que los entrevistados trataran de recordar las alternativas de la elaboración de un escrito a elección, y describieran con el mayor grado de detalle que fuera posible, el proceso hasta llegar al escrito definitivo. Los resultados encontrados fueron que aquellos que escogían para el relato consignas más simples (por ejemplo "Topónimo", que suponía describir un lugar imaginario que fuera semejante a su nombre), mencionaban una menor cantidad de pasos u operaciones para cumplirla (en el ejemplo, ir describiendo exhaustivamente una imagen mental que era recorrida como una fotografía). En cambio los que escogían una consigna más compleja (como el "Relato largo", donde se pedía un relato extenso, que partiera de una experiencia personal y se basara en hechos reales) mencionaban una mayor cantidad de instancias (en este caso, se incluían recolección de información, análisis, elaboración de un borrador, consultas a P, armado de nuevo borrador, etc.).

En el caso de las consignas de escritura grupal, sumábamos, al relato de los protagonistas, la observación de la situación misma de trabajo. Los resultados encontrados en este caso fueron una clasificación idéntica en todos los miembros entre dos modos de funcionamiento: el dado en el cumplimiento de "Carta Pública" y el dado en el resto de las consignas (con el ejemplo citado en varios casos de la consigna "A convence a B de encontrarse en C"). Recordemos que según la consigna "Carta Pública" debían elaborar un escrito grupal en el cual tomar un personaje o grupo social determinado (en este caso fue el Grupo de los Ocho) y elaborar una carta pública desde ese lugar. En "A convence a B...", consigna de menor complejidad, de lo que se trataba era de construir un texto en el que se intentara convencer a alguien de realizar algo.

Lo que surge como distintivo en el caso de estas consignas grupales, a diferencia de las anteriores, es que la diferenciación planteada en este caso no está dada en base a la cantidad de etapas u operaciones implicadas en el proceso de elaboración, sino en base a los roles asumidos por los miembros y en particular al liderazgo ejercido por uno de ellos (S). Es así que en la mayor parte de las consignas, si bien hay generalmente una propuesta inicial de S, el resto de los miembros van asumiendo distintos roles en forma rotativa, y cuentan con las mismas posibilidades de participación. En cambio en el caso citado de la "Carta pública" es S la que dirige la tarea, y pauta el tipo de intervención del resto otorgándoles material y sugiriendo aportes.

Este segundo modelo, mucho más centralizado que el anterior, no comprometía operaciones distintas de aquél en el que la participación se daba en forma horizontal (como pudiera haber sido una etapa previa de planificación, o posterior de reelaboración). En ambos casos la escritura se realizaba de corrido, con sólo algunas modificaciones sobre la marcha.

A pesar de que la consigna "Carta pública" comprometía operaciones de mayor complejidad (como el procesamiento y comprensión de información previa para poder colocarse en el lugar de "un otro" que dirige el mensaje), en el seno mismo del grupo no se dieron espacios de discusión que dieran cuenta de ésta. El procesamiento de los datos era trabajo exclusivo de S, ya sea previo (en la búsqueda de materiales a utilizar) como durante la situación misma (en la articulación de cada parte de la información).

Agreguemos finalmente, que en el caso de este modelo de funcionamiento más centralizado, la consigna era esencialmente más compleja para la mayor parte de los miembros (excepto S), ya que desconocían el contenido político específico sobre el que estaban elaborando la "Carta pública". S cumplía, en este sentido, un rol de experto dentro del pequeño grupo.

Más allá de estos dos modos de funcionamiento propios del pequeño grupo, como ya mencionamos al hablar de las diferencias con el grupo amplio, todos los miembros acordaron en atribuirle como características: la solidaridad, el compañerismo y la ayuda mutua, el respeto y la ausencia de discusiones, la escucha, el intercambio y la posibilidad de continente afectivo. A partir de esta imagen según la cual era concebido el grupo, se comprende que no fuera posible la crítica de los escritos individuales.

No reiteraremos nuestra interpretación acerca de la organización psíquica del pequeño grupo. Sólo intentamos retomarlo, en relación con el análisis de los procesos, para señalar que, así como las condiciones socio-afectivas dadas, constituían factores facilitadores de los procesos de escritura, no favorecían el trabajo crítico.

Esto plantea ya, una diferenciación entre lo que constituía la tarea de escritura y la tarea de crítica de escritos. El mismo espacio de continencia capaz de proporcionar la confianza suficiente a los miembros para abordar la tarea de escritura y de comunicación de escritos, obstruía la posibilidad de distanciamiento y de juicio crítico. El carácter primario e informal de los vínculos establecidos en este espacio, contrastaba con el grupo amplio, en el que la crítica sí se realizaba, dado el menor compromiso afectivo en juego.

A las características propias del tipo de vínculo en los dos ámbitos debemos sumar, como nuevo factor, las características de la coordinación en relación con la crítica. La función de continencia de la coordinadora, que estaba presente cuando se realizaba la crítica en el grupo amplio, no lo estaba en el pequeño grupo, que debía instrumentar sus propias defensas frente a la ansiedad generada por la tarea. La presencia de P en la crítica que se realizaba en el grupo amplio permitía, por un lado, percibir y eventualmente regular los señalamientos hechos, de modo de asegurar un espacio de confianza adecuado; por otro, controlar, desde su lugar de poder, que la crítica se llevara a cabo.

### 3) Sobre las REPRESENTACIONES acerca de las situaciones individual y grupal de trabajo

El tercer aspecto a considerar en relación con la situación individual y grupal de trabajo está referido a la indagación específica sobre representaciones. En este momento sólo tomaremos las imágenes surgidas acerca de la escritura individual y grupal procurando establecer relaciones con las hipótesis precedentes sobre los productos y los procesos. El material analizado en este caso, proviene de la administración de pruebas proyectivas verbales.

Sobre la **situación individual** de escritura hay un marcado predominio de aquellos significados que tienen que ver con "la propia experiencia" como contenido, la "soledad", el "individualismo", el "cierre a los otros" y sensaciones asociadas a éstos como la "indefensión", el "peligro", la "autonomía" y la "libertad". Es aquí donde también se incluyen las ideas de "trabajo", "procesamiento", y "elaboración". Estas ideas no son incluidas en relación con la escritura grupal, sobre la cual, los significados que aparecen con mayor fuerza son los de "conjunto", "contacto", "comunicación", "vínculo", "apertura", "continencia", "protección contra el exterior", "amistad", y aquellos más referidos a vínculos primarios como "familia", "infancia" y "dependencia". Asimismo, los más vinculados a sensaciones son incluidos sólo en su sentido positivo: "descanso", "impasse", "placer", "fidelidad", "respeto".

Interesa destacar que parte de los significados que son asociados en niveles preconcientes, corroboran el sentido dado al trabajo individual en un nivel explícito: idea según la cual **el trabajo individual estaría más ligado a la posibilidad de elaboración y reelaboración y a la expresión de contenidos de índole personal, en el sentido de aspectos claramente subjetivos.** Sí se agregan, a nivel de las representaciones, los aspectos de contenido negativo sobre la escritura individual como la sensación de "peligro", "soledad", "indefensión", que penetran ya en el plano de las ansiedades y las defensas.

En relación con la escritura grupal, desde un nivel latente se apoyaría la idea, ya verbalizada, de comunicación y contacto, y de condiciones socio-afectivas favorables a partir de la amistad, el

compañerismo y el respeto. Al igual que en el caso anterior, se agregan aspectos generalmente no explicitados en las entrevistas como una modalidad de vinculación de tipo primario a través de la "familia", "la "infancia" y la "dependencia".

Resulta interesante advertir que los dos grupos de significados que se agregan a los que ya habían sido verbalizados, constituyen datos vinculables con las hipótesis acerca del funcionamiento del pequeño grupo de trabajo. Los referidos a la escritura individual -sensaciones de "peligro", "soledad", "indefensión"- apoyarían la idea según la cual es necesario un espacio de contención, que asegure la confianza suficiente para el tratamiento de los escritos individuales. Los referidos a la escritura grupal, y por lo tanto al pequeño grupo -"familia", "infancia", "dependencia"- confirman las hipótesis surgidas de la observación, acerca del carácter primario de los vínculos establecidos, y de la tendencia a la unión indiferenciada.

Interesa agregar dos ideas sobre las representaciones surgidas acerca de la escritura individual y grupal. La primera de ellas se refiere a que retomando los significados otorgados al taller en términos genéricos, de aquellos sujetos entrevistados que incluían en su imaginario la idea de grupo, sólo los docentes asociaban a ésta significados de "trabajo"; los alumnos en cambio incluían aquellos que tenían que ver con "creación", "comodidad", "distensión", "diversión", "amistad", etc. Esto apoyaría la hipótesis que **desde la perspectiva de los alumnos, aún desde niveles preconcientes, la idea de elaboración y reelaboración no aparece vinculada al trabajo grupal.** Esto presenta particular interés a la luz del análisis del proceso de mediación situacional según el cual la idea de trabajo y elaboración grupal que pudiera estar presente a nivel de la propuesta pedagógica, no halla necesariamente correlato en la situación concreta en la que el grupo se estructura y de la que los miembros poseen representaciones.

La segunda idea, que será retomada en breve al tratar las representaciones sobre el objeto de conocimiento, se refiere al hecho de que tanto en docentes como alumnos **los significados sobre el conocer y el escribir no aparecen asociados a la idea de grupalidad.**

Hemos analizado hasta aquí las conclusiones que a nivel general se desprenden de las situaciones individual y grupal. Creemos sin embargo que el problema acerca de las diferencias entre ambas instancias de trabajo puede ser

esclarecido en torno al tratamiento de otros dos niveles de fenómenos. Uno de ellos de orden epistemológico como las características propias del objeto de conocimiento escritura; el segundo de carácter didáctico, analizando el paso que media entre la representación del objeto escritura y la propuesta didáctica. Los abordaremos, respectivamente, en los dos próximos apartados.

### IV.3. SOBRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO ESCRITURA Y SU REPRESENTACION

En relación con el primero de los puntos recién planteados podríamos preguntarnos: qué características le son propias a este objeto de conocimiento escritura que lo distinguirían de otros saberes? Supondríamos así que el objeto mismo de conocimiento estaría ya planteando ciertas condiciones previas a la propuesta didáctica y a la situación de enseñanza que conviene incluir como variable. Aún sin pretender profundizar en sus características epistemológicas, diríamos que la escritura como objeto a enseñar suma, a características de orden normativo (en todo lo referido a aspectos estructurales) características de tipo estético y estilístico (probablemente con un menor grado de estructuración). Esto plantearía en el origen mismo de la cuestión, un proceso de aprendizaje especialmente complejo en el que se involucran competencias más ligadas a un orden lógico (en la medida en que hay una normativa lingüística) y competencias más ligadas a un orden estético (en la medida en que hay modos literarios de expresión), todo dentro de lo que podríamos considerar competencias comunicativas.

Sin embargo, en el intento mismo de definir el objeto en sí, estamos ya introduciendo cierto modo de concebirlo. Esto nos lleva a considerar que más que preguntarnos acerca del objeto de conocimiento escritura como antecedente lógico de cualquier propuesta didáctica, debiéramos hablar del objeto escritura tal como éste es concebido al momento de la elaboración de la propuesta. En este sentido, intentaremos desarrollar la hipótesis de que **existe cierta vinculación entre la representación que el docente posee del objeto de conocimiento (objeto a enseñar) y la propuesta didáctica en función de la cual éste es transmitido. De modo tal que sería posible identificar ciertos rasgos que hacen a un modo de concebir el saber, y vincularlos con las formas que adquieren ciertas propuestas metodológicas.**

Del mismo modo, sería válido pensar en cierta vinculación entre la representación que cada miembro poseía acerca del objeto de conocimiento escritura y las características de su proceso de aprendizaje. Si bien no fue el objetivo del estudio realizar un seguimiento individual, es dable suponer, dado el carácter proactivo que atribuimos a las representaciones, que tal vinculación exista.



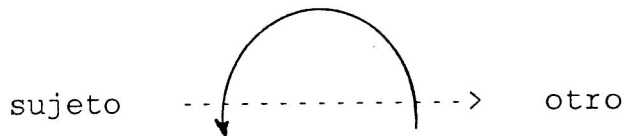
Intentaremos analizar ahora los rasgos que caracterizan a este objeto de conocimiento tal como parece ser concebido por el equipo docente. Como se verá, los aspectos que consideraremos presentan entre sí una estrecha influencia, y su discriminación sólo persigue un propósito de análisis y probablemente guía de futuras líneas de indagación. En esta caracterización se incluirán representaciones de orden intelectual e imaginario, indagadas mediante entrevistas y pruebas proyectivas respectivamente. Trataremos luego de vincular estos rasgos encontrados sobre el objeto de conocimiento con los rasgos propios de la propuesta pedagógica, de modo tal de poder ver la coherencia entre ambos.

1) Este objeto de conocimiento aparece muy ligado a la adquisición de ciertas competencias en el manejo de modos de comunicación de un sujeto con un otro. Esto instaura ya una diferencia esencial respecto de saberes de otro tipo (o, desde un punto de vista más riguroso, de otras formas de presentación del conocimiento) que radica en la existencia de un otro privilegiado hacia el que el mensaje es dirigido y, retroactivamente, para quien el mensaje es elaborado. Es esta una característica que parece propia del conocimiento literario tomado en su carácter comunicacional.

2) En esta relación con un otro privilegiado, en lugar de una provisión lineal del conocimiento,

sujeto <----- otro

habría una modificación retroactiva y dialéctica de la propia producción, desde el momento en que el mensaje se constituye como mensaje en la medida en que un oyente lo recibe y da cuenta de él.



Las representaciones acerca del escribir que desde un plano imaginario coinciden con esta idea, son las que hacen referencia a la relación con un otro a través de la mirada, la función de ayuda y el contacto, en contraposición al cierre, al encierro y al bloqueo.

3) En esta relación con el objeto literario, el sujeto que escribe se posiciona como protagonista de la producción del conocimiento mismo, como creador, a diferencia de lo que significaría ser sólo alguien que vehiculiza un conocimiento ya dado. Es en este sentido que las imágenes más citadas entre los docentes, tanto en relación con el conocer en general cuanto con el escribir, hablan de un proceso que iría desde una indefinición primitiva hacia una definición posterior, de trabajo, esfuerzo y retoque del propio producto, de la analogía con el cultivo de la tierra, y de un sujeto deseante en la base de esta tarea.

4) Este saber estaría involucrando un modo de vinculación particular dado por una relación de interioridad con él\*. El conocimiento no proviene de un lugar externo, distinto del sujeto, sino que parte de él mismo y de sus posibilidades de construirlo. En este sentido es interesante relacionar esta idea con el hecho de que varias de las imágenes rechazadas del escribir en los docentes eran vinculadas a una "interioridad mágica" o "iluminación interior" que daría cuenta de cierto saber acerca de la escritura. Paradójicamente, nada sería más "externo" y "extraño" al sujeto que aquella capacidad dada de antemano, sobre la que el sujeto es incapaz de operar y cuya naturaleza desconoce.

.....

\* Decimos que "se produce una relación de interioridad cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con el conocimiento, y cuando éste incluye e interroga al sujeto. El sujeto entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista; (...) se apropia de un contenido que requiere de su elaboración" (EDWARDS, V., 1985).

5) El tipo de relación entre sujeto y objeto de conocimiento puede involucrar, como rasgo, la posibilidad de libre acceso, o estar signada por la dificultad y una serie de obstáculos que deben ser salvados. De modo tal que en el tipo de vinculación planteada habría ya implícita una concepción de aprendizaje. En este caso, y en correspondencia con lo ya mencionado, este objeto de conocimiento escritura se presenta con cualidad de accesible. Desde el discurso de los docentes esta idea es sintetizada en la afirmación de que "todos pueden escribir" y de que básicamente "todos están en condiciones de adquirir las competencias comunicativas que le permitan hacerlo". En su dimensión imaginaria, esta idea es corroborada por el rechazo, al representar el escribir, de aquellas fotografías que remitieran al sortear obstáculos, o bien al ejercer algún tipo de violencia externa a través del cerrar, el tapar, el moldear.

Agreguemos que la idea de limitación, de cierre, de apertura, de discriminación entre un interior y un exterior surge en forma recurrente a partir de la asociación por imágenes. Desde esta dimensión, la posibilidad de conocer (y de escribir) aparece directamente vinculada a la liberación de límites o márgenes por detrás de los cuales el sujeto quedaría excluido o marginado respecto del conocimiento.

6) Un último aspecto a considerar en relación con este objeto de conocimiento está referido al hecho de que el sujeto mismo es modificado o "construido" a partir de su producción. A diferencia de otros saberes, en los que los resultados de aprendizaje serían vividos como nuevos componentes o "agregados", en este caso la escritura construye el imaginario del sujeto, en la medida en que ordena ideas y pensamientos carentes en un primer momento de una configuración clara. Al mismo tiempo, el incluir como componentes de la tarea contenidos de tipo personal, hace que junto a descubrimientos a nivel de la escritura se dé como posible un descubrimiento a nivel de la propia personalidad.

En síntesis, el conocimiento en este taller es, en buena medida, conocimiento de la escritura propia, es conocimiento de un objeto que uno mismo realiza, y de un proceso continuo de escribir y ver lo escrito para volver a escribir. Es un proceso sobre sí mismo, donde el docente, y a veces el grupo, aparecen como terceros mediadores, pero donde uno mismo debe objetivarse y objetivar su obra.

#### IV.4. SOBRE LA VINCULACION ENTRE EL OBJETO DE CONOCIMIENTO Y LA PROPUESTA PEDAGOGICA

Tratemos de vincular ahora las características que desde lo intelectual y lo imaginario señalamos sobre el objeto de conocimiento, con los rasgos de la propuesta pedagógica a fin de mostrar su coherencia.

Si recuperamos lo que analizáramos sobre características de la propuesta pedagógica, vemos que entre lo que hemos delineado como representación del objeto de conocimiento y la propuesta misma se da una relación de coherencia expresada en los siguientes aspectos.

En correspondencia con la idea por la que se da un lugar privilegiado a un otro, la propuesta incluye la reproducción de la situación social de discurso a través de la existencia de un oyente. Metodológicamente, la organización en pequeños grupos de trabajo aseguraba la existencia de oyentes de las producciones individuales mientras que el grupo amplio lo era de las producciones grupales. Más allá de las razones de organización del trabajo, el grupo funcionaba como un otro en el sentido en que ya fue definido es decir, aquel que da cuenta de la recepción del mensaje dando de alguna manera una devolución, y fundamentalmente actuando como referente permanente en la elaboración misma del escrito.

La representación según la cual el conocimiento es construido no a partir de una provisión lineal desde el exterior sino por la puntuación que el otro opera sobre el propio mensaje, posee un correlato directo a nivel de la propuesta pedagógica: las instancias de escucha e intercambio de escritos incluían desde la consigna una crítica o al menos comentario por parte de los oyentes. Y esta función de puntuación o señalamiento sobre el propio producto como vía para la construcción del conocimiento valía, desde la propuesta, para los tres tipos de vinculación posibles: autor-miembros del pequeño grupo, autor-docente, autor(es)-miembros del grupo amplio. Si bien en el caso del docente se sumaba otra modalidad de vinculación (cuando P proporcionaba consignas y modos de operación) el conocimiento construido y evaluado no era una provisión lineal de estas pautas sino y fundamentalmente, provenía de la articulación de éstas con el propio imaginario. Es decir, que aún en los casos en que el trabajo planteaba una relación exclusiva con P, el punto de partida en el proceso de construcción de conocimiento se ubicaba en el propio escrito, con los recursos que en ese

momento cada sujeto poseía. Luego, es a partir de la devolución del oyente (P u otros miembros), mediada por quien crea el texto, que el escrito particular es mejorado y el objeto escritura reconstruido.

Respecto del posicionamiento del sujeto como protagonista de la producción, la propuesta gira, desde el punto de vista metodológico, alrededor de esta idea. El taller mismo es definido como lugar de producción, y según se vio en el análisis del trabajo académico, las tareas de comprensión que incluyeron elaboración, análisis y comunicación de escritos, predominaron en relación con las de procedimiento y opinión.

Junto al hecho de centrar el trabajo en relación con la producción, el análisis de las consignas utilizadas señala que en su totalidad se trataron de temas de propio interés, y en el caso de la consigna más compleja o integradora, de un tema estrechamente vinculado a la historia personal. Esto hace pensar en una relación especialmente significativa con el escrito, que pasa a tener un valor intrínseco para el sujeto. En los términos que utilizábamos al hablar sobre el objeto de conocimiento, es posible el establecimiento de una relación de interioridad con él, donde el sujeto es interrogado y debe referirse a sí mismo.

La idea según la cual le es planteada al sujeto la posibilidad de acceder, es corroborada a nivel de la propuesta por el respeto de los estilos individuales y el seguimiento de cada caso particular. Asimismo, la evaluación, no conformada a una norma o a una serie de criterios predefinidos, sino pautada en relación exclusiva con el proceso que cada uno fue llevando, es coherente con la idea acerca de que "todos pueden adquirir competencias comunicativas".

Analizar el último aspecto que mencionamos en relación con las representaciones sobre el objeto de conocimiento implica, o bien ir más allá de la propuesta retomando datos de la situación, o bien señalarlo a nivel de las expectativas derivadas de este diseño metodológico. Nos referimos a la posibilidad de modificación del sujeto como consecuencia del proceso. En ambos planos esta idea es corroborada. Tanto por el cambio en el "modo de concebir la escritura", como por los fenómenos de descubrimiento personal a través de lo escrito. La evaluación que P realiza sobre el aprendizaje alcanzado por los alumnos, incluye ambos aspectos. Por un lado, la posibilidad de cambio y reestructuración de lo escrito (con la capacidad de renuncia que esto supone), la posibilidad de tomar conciencia del estilo de mensajes empleados con la

consecuente capacidad de dominio de éstos; por el otro, descubrimientos a nivel de la escritura y a nivel personal, paralelos, en la medida en que el escrito (sobre todo el "Relato Largo") tiene un contenido familiar sustantivo, lo que hace inevitable que el sujeto se interrogue a sí mismo.

#### **IV.5. SOBRE LOS PROCESOS DE MEDIACION SITUACIONAL: El paso "representación del objeto de conocimiento --> propuesta pedagógica --> situación de clase"**

Hemos partido del análisis de la "situación de clase", y de las características que diferenciaron a la situación de aprendizaje individual, en pequeño grupo y en grupo amplio. Hemos analizado los rasgos del modelo pedagógico y del objeto de conocimiento en juego, como antecedentes, o condiciones previas a la clase. Retomaremos aquí aquellos datos que dan cuenta con mayor claridad, del proceso de mediación situacional dado por el ambiente de clase.

##### **A) Sobre el modo de funcionamiento del grupo de trabajo**

Diferentes hipótesis formuladas en relación con las diferencias entre el trabajo individual y grupal, dieron cuenta de que, entre la propuesta didáctica y los resultados de su implementación, median una serie de factores que hacen a lo que hemos definido como "situación de clase"\*

Aún desde el punto de vista más general, mientras desde la propuesta pedagógica, eran planteados similares espacios para la comunicación de escritos individuales y grupales, en la situación misma se dieron condiciones muy diferentes en el pequeño grupo y en el grupo amplio para el tratamiento de los textos. Como se vio, las relaciones "autor-pequeño grupo" y "autor(es)-grupo amplio", se encontraron atravesadas por una serie de significados sociales (pautas de interacción) y emocionales (vivencia

-----  
\* Partiendo de considerar a la "situación" como el "conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (BLEGER, 1963), definimos "situación de clase" como el conjunto de factores o elementos presentes en un espacio y en un tiempo, en relación con un grupo de aprendizaje. (MARCO TEORICO de la investigación.)

de los miembros) que dieron lugar a un tratamiento muy distinto de los escritos. En el caso del grupo amplio, de tipo más impersonal y crítico, en el pequeño grupo, de mayor proximidad afectiva y acrítico.

En relación estrecha con este punto, mientras desde la propuesta le eran sugeridas al pequeño grupo dos tipos esenciales de tarea (de escritura y de crítica), su dinámica propia de funcionamiento apareció como elemento facilitador de la primera pero como inhibidor de la segunda. Recordemos que el constituirse como un grupo informal y afectivo, le permitía crear el espacio de confianza suficiente para la comunicación de escritos individuales, pero a su vez favorecía vínculos primarios que impedían el juicio crítico sobre el texto ajeno.

Este modo de funcionamiento se vio corroborado desde las imágenes que los protagonistas tenían de esta situación de trabajo, en las que no se incluían la idea de elaboración y reelaboración que sí aparecían asociadas al trabajo individual. Interesa rescatar esto nuevamente ya que, a pesar que desde la propuesta de trabajo se incluía la producción como uno de los significados centrales del grupo, el análisis de la situación mostró que no era percibido así por los protagonistas, para quienes el mantenimiento de condiciones socio-afectivas favorables pasaba a ser el objetivo prioritario del equipo. Un factor de importancia en la conformación de esta imagen pudiera ser el mismo hecho de que los escritos elaborados grupalmente no tenían el mismo peso, en la evaluación, que los individuales.

Por último, el hecho de que en el proceso de escritura grupal, más que variación en la complejidad de las operaciones, hubiera variación en la dinámica misma de interacción entre los miembros (de tipo centralizado o descentralizado), muestra cómo el proceso de producción se encontraba atravesado por factores situacionales más allá de una consigna de escritura más o menos compleja.

El análisis de la variación de la modalidad de funcionamiento que experimentó el grupo estudiado, da elementos para preguntarse acerca de la función de coordinación del docente. Una actitud no directiva en relación con los subgrupos puede -como en este caso- promover un tipo de vínculo entre los miembros que asegure la continencia afectiva suficiente; sin embargo, cabe la posibilidad de que se den efectos "no deseados" como un irregular aprovechamiento de los miembros, cristalización de liderazgos, miembros marginados, etc.



En este sentido, la función de "monitoreo" (DOYLE, 1979) del docente, pareciera cumplir un papel central en la posibilidad de cambio de estructuras enquistadas y en la conducción del grupo hacia los objetivos.

## **B) Sobre características de la propuesta misma.**

Veremos un último aspecto que resulta interesante señalar en relación con el proceso de mediación situacional, no directamente vinculado al funcionamiento del pequeño grupo de trabajo.

Según se vio, la propuesta pedagógica estuvo caracterizada por la ausencia de un modelo previo de desempeño. Esta idea estuvo permanentemente apoyada desde los alumnos, a través de lo que mencionaban como "ausencia de moldes". Sin embargo, aún dentro de un cuidado respeto por los estilos individuales, el análisis de la situación mostró la transmisión de lo que podríamos considerar cierto estilo literario. Más allá de dar cuenta de la "no explicitación" de este modelo -inevitablemente presente en toda propuesta de enseñanza- nos interesa rescatar ciertos datos que hablan del "aprendizaje de indicadores de una situación" por parte de los alumnos.

La no explicitación de un modelo literario se evidencia en la falta de pautas de evaluación, en alguna medida dependientes de cada escrito. La evaluación de los trabajos pareciera considerar aspectos específicos (de tipo ortográfico, o de contenido, por ejemplo) y aspectos más referidos al proceso global de evolución de cada estudiante. Sin embargo, se le hace muy difícil al docente identificar los criterios empleados, independientemente de cada texto.

La indagación en alumnos llevó a identificar algunas de las demandas de aprendizaje\* implícitas en el desarrollo de las tareas académicas, en especial, el de aprendizaje de indicadores de una situación. Estos indicadores -modo particular de adjetivar, estilo directo o indirecto de los mensajes, grado de formalidad del discurso, etc.- eran transmitidos y percibidos por los alumnos a través de los señalamientos que cada uno recibía en forma individual en sus escritos. Al mismo tiempo, eran compartidos por los miembros del grupo y "recuperados" al momento de elaborar un escrito grupal. Esta es una de las razones principales, dadas por ellos, por la que el escrito grupal tenía "menos

errores" y era por lo tanto de mayor calidad que el escrito individual.

-----  
\* "Adquisiciones que el alumno debe realizar, y comportamientos que debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas y sociales generadas en este particular nicho ecológico" (DOYLE, 1985).

## V. ALGUNAS LINEAS DE INDAGACION QUE SE DERIVAN DE LA INVESTIGACION. CONSIDERACIONES FINALES.

El análisis de las diferencias entre las situaciones individual y grupal de trabajo llevó a mostrar una serie de condiciones de funcionamiento particulares de este pequeño grupo. Derivado de este análisis, caben hacerse algunas preguntas sobre la significación, que ciertas variables que consideraremos, pudieran tener en otras situaciones de aprendizaje grupal. Resumiremos estas cuestiones en tres grandes áreas de indagación que se abren.

La primera de ellas está referida a la particularidad que presenta el objeto de conocimiento, considerado independientemente de la propuesta didáctica, y en su posible vinculación con los modos de funcionamiento del grupo de trabajo. Más allá del análisis realizado sobre el tipo de tratamiento del objeto de conocimiento que se proponía en este caso, es probable que el objeto literario en sí mismo (por suponer un aprendizaje eminentemente creativo, por promover un estilo de pensamiento esencialmente divergente, etc.) esté planteando condiciones particulares de apropiación en el seno del grupo. Un contenido que supone un nivel tan significativo de involucración personal, probablemente lleve a la necesidad de asegurar condiciones socio-afectivas favorables, por encima de recursos operativos o técnicos. Cabría analizar entonces, si grupos de aprendizaje involucrados en menor medida en forma personal, presentan distintas características estructurales, y en qué radican tales diferencias.

Un segundo grupo de preguntas está más referido a la propuesta didáctica misma, y cómo la organización de la tarea genera modos particulares de funcionamiento grupal. El hecho por ejemplo, de que en este caso el tratamiento de los escritos individuales estuviera reservado al pequeño grupo, probablemente condicionaba ya la función de continencia adjudicada a éste por los miembros. Una cuestión de orden similar, haría referencia al efecto que operan las intervenciones del docente y su posibilidad de monitoreo, en el tipo de configuración que alcanza el grupo y su capacidad para alcanzar los objetivos didácticos. Si tomamos el caso analizado, vemos que el hecho de que hayan sido descuidadas ciertas funciones operativas de los escritos grupales, y se haya caído en un modelo muy centralizado de producción, probablemente se relacione con una escasa intervención del docente en esa instancia.

Finalmente, un tercer grupo de cuestiones está referido al papel que cumplen, en la conformación de un estilo de funcionamiento grupal, los factores ajenos a la propuesta didáctica misma, como es el caso de lo que hemos denominado tarea no académica. Aquellos intercambios no relacionados directamente con la tarea que reúne al grupo parecen tener influencia en su futura posibilidad de funcionamiento (en términos de conocimiento personal, de confianza, etc.) Cabría preguntarse nuevamente entonces, si en aquellos grupos abocados a otro objeto de aprendizaje, la tarea no académica presenta la misma significación, o si se da a través de las mismas instancias.

Al comienzo mencionábamos nuestra inquietud acerca del funcionamiento de los grupos de trabajo y, en consecuencia, de los modos de optimización de la tarea. Las hipótesis presentadas aquí sobre la estructura y dinámica de los grupos observados, constituyen a la vez resultado de este proceso de esclarecimiento, y punto de partida de nuevos procesos.

Creemos que la continuación de un trabajo de indagación que reconozca el carácter situacional de la tarea grupal, sólo es posible a través de estudios en profundidad de situaciones didácticas. Más que el hallazgo de respuestas específicas, nuestro propósito es ir delimitando preguntas o problemas implicados en un objeto de investigación definido esencialmente como complejo.