

CAPÍTULO 3

El grupo de estudio: Conceptualización y actualización discursiva

Anamaría Harvey
Marcela Oyanedel
Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

En este capítulo se aborda una instancia de aprendizaje entre pares, estudiantes universitarios de Ciencias Sociales y Humanas: el estudio en grupo. Su objetivo es informar acerca de las conceptualizaciones, apreciaciones y expectativas que respecto del trabajo grupal poseen los estudiantes. De los distintos datos relevados de cuatro reuniones focales, se privilegian aquellos que responden a tres interrogantes específicas surgidas del análisis discursivo e interaccional de un corpus de videograbaciones de grupos de estudio, y a dos preguntas más abarcadoras, relativas a aspectos que permiten profundizar en esta forma de aprendizaje curricular. Los resultados alcanzados muestran que los rasgos constituyentes del grupo de estudio se articulan en torno a tres ejes dinámicos: su diferenciación respecto del entorno, su identificación en torno a una estructura de comunicación y la presencia de acciones colectivas ritualizadas. Se concluye que la conjunción de factores cognitivos y afectivos contribuye a conferir un carácter identitario particular al grupo de estudio y a explicar su relevancia como instancia de co-construcción de conocimiento disciplinar y de socialización.

Introducción

El conocimiento disciplinar en el nivel universitario se construye, como sabemos, no sólo en actividades educacionales institucionalizadas y formales, sino también en un aprendizaje entre pares, en entornos no institucionales. El trabajo de cuyos resultados este capítulo da cuenta forma parte de una investigación mayor que pretende caracterizar discursiva e interaccionalmente una práctica informal de aprendizaje: el grupo de estudio.

El grupo de estudio constituye una instancia privilegiada de co-construcción de conocimiento disciplinar y de socialización entre pares, que se caracteriza por ser gestionada por los propios estudiantes, los que se autoconvocan para resolver una tarea común. En este sentido, los grupos de estudio resultan ser verdaderas redes de apoyo que cumplen una función estratégica en el proceso de alfabetización disciplinar. En ellos, por cierto, tanto la lectura como la escritura se integran y cumplen una función relevante.

Los trabajos sobre prácticas comunicativas orales al interior de la academia no son abundantes, y, entre ellas, poco se han estudiado las prácticas orales informales. En este capítulo exploramos y describimos las conceptualizaciones, apreciaciones y expectativas que los estudiantes manifiestan respecto del trabajo en grupo como instancia de aprendizaje participativo, y señalamos e ilustramos los factores que, a su juicio, hacen posible (o dificultan) el trabajo mancomunado en pos de una meta: la resolución exitosa de la tarea que los convoca.

Este estudio forma parte de una investigación mayor que pretende caracterizar, en lo discursivo y en lo interaccional, el grupo de estudio. El material de análisis de la investigación está constituido por un corpus de videgrabaciones de grupos de trabajo de estudiantes universitarios de distintas especialidades de las Ciencias Sociales y Humanas –Psicología, Sociología, Educación y Letras– y por el registro de reuniones focales (focus groups), realizadas posteriormente, con participantes de los mismos grupos de estudio.

En el primer apartado nos referimos a los grupos de estudio, así como a la metodología de trabajo empleada en el desarrollo de la investigación. En los siguientes apartados respondemos tanto a las preguntas surgidas de la etapa de análisis discursivo e interaccional como a aquellas que emergen del desarrollo mismo de las reuniones focales. Finalmente, abordamos las representaciones y la valoración que de esta práctica de construcción de conocimiento expresan los estudiantes, y comentamos y discutimos los resultados y su pertinencia para el proceso de alfabetización disciplinar.

1. Los grupos de estudio y la alfabetización académica

La preocupación por el desarrollo de habilidades comunicativas en el nivel terciario ha privilegiado de preferencia la comunicación escrita. Especialistas en didáctica de adquisición de lenguas, así como analistas del discurso han dedicado esfuerzos a identificar necesidades comunicativas, a pesquisar las condiciones de producción y recepción de textos en el ámbito académico, a describir sus características retórico-lingüísticas y a proponer pasos de intervención pedagógica que faciliten la inserción de los estudiantes en la cultura académica. La premisa subyacente a todos ellos es que los alumnos que ingresan a la educación superior –salvo honrosas excepciones– carecen de las habilidades y competencias comunicativas necesarias para tener éxito en la vida académica, y que, por lo tanto, requieren de un proceso de alfabetización dirigido.

Menor es el conocimiento que se tiene de las prácticas académicas orales y, sobre todo, de las interacciones verbales entre estudiantes. En la

universidad, junto a las prácticas de aprendizaje institucionalizadas, orientadas y planificadas unidireccionalmente, el conocimiento disciplinar también se construye en actividades de carácter más espontáneo y menos planificado. Entre éstas se encuentra el grupo de estudio, comunidad de práctica que presenta características que la distinguen de otras al interior de la academia, y en las cuales es también posible observar el saber en desarrollo.

A diferencia de las actividades académicas formales –cursos, seminarios, talleres, etc.–, los grupos de estudio se autoconvocan y autogestionan, constituyendo una instancia privilegiada tanto de co-construcción de conocimiento disciplinar como de socialización entre pares. En cuanto a las actividades que en estas reuniones de trabajo y estudio se realizan, es particularmente interesante observar el estrechamiento de la brecha y, en ciertos casos, la práctica desaparición de la tradicional distinción entre oral y escrito, la relevancia de la lectura como fuente de conocimiento y la importancia de la escritura en los productos resultantes.

En la investigación, el grupo de estudio ha sido definido como un evento oral, cercano a la conversación pero orientado a una meta o macro tarea (estudiar para una prueba, hacer un trabajo de investigación, preparar una unidad didáctica, contestar un cuestionario, entre otros).

Con el propósito de aproximarnos a esta comunidad de práctica y a sus contribuciones en el aprendizaje de los estudiantes, efectuamos una investigación que contempló distintas fuentes de información y dos etapas para su realización. La primera fase, el análisis discursivo e interactivo de grupos de estudio de estudiantes de Letras (Lingüística y Literatura), Sociología, Psicología y Educación. La segunda etapa, el análisis de reuniones focales orientadas a explorar sobre las representaciones compartidas de los mismos estudiantes respecto de algunos fenómenos surgidos como resultado del trabajo empírico anterior.

Toda propuesta de alfabetización académica centra su atención en el proceso de aprender del alumnado universitario. Sin embargo, «a menudo parece olvidarse que ello debería conllevar dar la oportunidad a los y a las estudiantes de hacer oír su voz sobre cuáles creen que son los elementos que favorecen su proceso de aprendizaje» (Giné Freixes, 2007: 16). De ahí que nos interesara recoger la voz de los actores principales del proceso. Suponíamos que los resultados de esta segunda fase ayudarían a explicar e interpretar con mayor claridad el engranaje mismo de cada evento. Ello permitiría, a su vez, contar con una base más sólida para contribuir a comprender lo que es estudiar en la universidad y el valor epistemológico que conllevan las prácticas orales en el ámbito académico (Harvey, 2009a).

Desde el punto de vista discursivo e interaccional –la primera aproximación–, el análisis entregó antecedentes acerca de la inserción de los grupos de estudio en el proceso de alfabetización académica y aportó datos empíricos significativos sobre las metas que los convocaban (Harvey, 2006), sobre su estructuración textual y discursiva (Núñez y Oyanedel, 2006; Harvey, 2009b), sobre las estrategias de negociación y de búsqueda de consenso para cumplir con la meta común (Núñez y Oyanedel, 2009), sobre ciertas características lingüísticas recurrentes (Sologuren, 2007; Vieira, 2009; Vera, 2009), entre otros fenómenos. En lo interaccional, el análisis entregó información acerca de la dinámica conversacional, el manejo de las relaciones interpersonales, la gestión interna del grupo y los roles de los participantes (Harvey, 2007; Fant y Harvey, 2008).

Los resultados alcanzados, si bien valiosos, dejaron a su vez nuevas interrogantes por responder, algunas específicas, destinadas a explicar ciertos resultados del análisis discursivo e interaccional, y otras más generales, que buscaban complementar la caracterización del evento resultante de este estudio.

Con el fin de recoger las conceptualizaciones y apreciaciones de los estudiantes respecto de su propia práctica de grupo de estudio, se realizaron en la etapa final del proyecto cuatro reuniones focales. La técnica cualitativa de reunión focal genera interacción entre los participantes, permitiéndoles discutir en amplitud respecto de los temas propuestos. Gracias a ella se puede acceder al punto de vista de los actores, a sus vivencias y experiencias. En comparación con la entrevista estructurada, ella tiene la ventaja de que el investigador propone el tema a través de preguntas orientadoras y se desempeña sólo como moderador, dejando que los participantes se expresen libremente. Esto permite que emerjan aspectos no considerados previamente que enriquecen la información. El diseño de investigación sobre los modos de hablar de una comunidad particular, como dice Saville-Troike (1982: 4) «debe permitir una apertura a categorías y modos de pensamiento y conducta que pueden no haber sido anticipados por el investigador».

Para dar validez interpretativa a los resultados empíricos del análisis discursivo, los grupos focales estuvieron constituidos en un 80% por los mismos estudiantes participantes en los eventos estudiados. Cada reunión estuvo conformada por un promedio de 5,8 participantes por reunión, y tuvo una duración promedio aproximada de 70 minutos cada una. Es de señalar, además, que todos los grupos estudiados –salvo uno– presentaban ya cierta continuidad en el tiempo, lo que permitía a los estudiantes generar una autopercepción de sus prácticas.

De los distintos datos relevados de estas sesiones, organizados como categorías emergentes, privilegiamos aquellos que responden a tres interrogantes específicas relacionadas con resultados del análisis discursivo e interaccional del corpus, y a dos preguntas más abarcadoras, relativas a aspectos que permiten profundizar en esta forma de aprendizaje curricular.

2. Interés individual e interés colectivo

La primera interrogante buscaba explicar la presencia de actividades de naturaleza diferente identificadas en el corpus. En efecto, el análisis discursivo e interaccional mostró que –más allá de las actividades propias al objetivo que convoca (lecturas previas, consulta de notas de clase, clarificación de conceptos, definición de términos, redacción de documentos, etc.)– en este evento comunicativo se generan otras actividades más bien sociales y/o lúdicas (relatar anécdotas, compartir refrigerios, contar chistes o chascarros, etc.) que alternan con las primeras, proveyendo espacios de distensión (Harvey, 2009b). Al paso de una actividad a otra corresponde un cambio en la configuración discursivo-textual. El texto se constituye así como una secuencia de fragmentos correspondientes a unidades temático-pragmáticas, correspondientes a lo que Linell (1998) denomina «episodios». Al respecto, Núñez y Oyanedel (2006) identifican en este evento dos tipos de episodios: a) aquellos internos a la tarea, algunos con predominio de negociación teórica y otros con predominio de negociación de procedimientos formales («nucleares»); b) aquellos externos a la tarea, asociados a actividades de socialización («laterales»).

En las reuniones focales, los estudiantes manifiestan mayoritariamente que los grupos de estudio responden a una motivación colectiva de tipo instrumental: el logro de un resultado inmediato (elaboración de un trabajo, preparación de una exposición, preparación de una unidad didáctica, estudio para una prueba, etc.). Es menos frecuente la opinión de que los grupos de estudio responden a necesidades formativas no limitadas a un producto específico, como por ejemplo reforzar una actitud crítica básica para sus procesos formativos:

«el grupo de estudio es el espacio horizontal / el espacio del compartir el conocimiento / para madurar el conocimiento que uno (3.0) que: / por así decirlo / poco recibió / y eso es lo que creo (1.5) lo que permite también complementar e: / lo que lees / lo que escuchas / y un poco quizás criticarlo // desarrollar ideas propias // creo que es un espacio que sirve mucho para desarrollar un pensamiento más crítico / porque da la confianza y da el espacio para decir NO // no estoy de acuerdo» (T180, F2, P4).

Respecto de las motivaciones individuales para participar en un grupo, las respuestas de los estudiantes apuntan a la satisfacción de dos tipos de necesidades:

- la búsqueda de apoyo en las debilidades personales, sobre todo las dudas y las carencias de ciertos conocimientos. El grupo permite canalizar y resolver aquellas dificultades que surgen en el proceso de estudio personal:
«si hay conocimiento que te complica / lo puedes solucionar con el otro» (T11, F3, P2).
- el reforzamiento de lazos de confianza y amistad perdurables en el tiempo. Según los estudiantes, los grupos de estudio responden a razones que se proyectan más allá de la instancia de trabajo; se constituyen en espacios en los que se actualizan vínculos sociales y donde se potencia la individualidad de cada sujeto integrante. De acuerdo con esto, la realización, durante el desarrollo del evento de actividades con finalidad exclusivamente socializadora no es percibida en la mayoría de los alumnos como un factor obstaculizador (en la medida que se definen previamente tiempos especiales para eso), sino como un elemento motivador para seguir trabajando:
«sí po // era un espacio importante dentro de la relación de la universidad // es importante / porque tú conocías más» (T106, F1, P5).

Los grupos de trabajo se constituyen y definen sus propias modalidades de funcionamiento en una articulación entre los objetivos comunes y los intereses de cada uno de sus integrantes. Esta relación de pertenencia y de codependencia entre el miembro y el grupo se da en un doble sentido, según los estudiantes. Por un lado, en la participación grupal la libertad de acción/decisión personal del sujeto se restringe en pos de la búsqueda de consensos colectivos; a su vez, las posibilidades de lograr metas y de ser más eficientes en los procesos de gestión tienden a potenciarse en la acción colectiva.

3. La negociación del consenso

En el grupo de estudio, los interactuantes negocian sus intenciones particulares por medio de una dinámica argumentativa que versa sobre conflictos de distinta índole, en un *continuum* que va desde los contenidos más teóricos propios de la disciplina hasta contenidos de la vida cotidiana. El análisis discursivo e interaccional mostró –como decíamos– que la negociación se desarrolla, principalmente, en secuencias de acciones o episodios. En el proceso de negociación, los participantes realizan

«movimientos» discursivos (plantean un problema, apoyan una opinión precedente, refutan una opinión, etc.). Estos movimientos se entienden como acciones discursivas, manifestadas textualmente, que permiten el progreso de la interacción y que contribuyen significativamente a la negociación del significado que se está construyendo (Gille, 2004; Núñez y Oyanedel, 2009).

El tipo de movimiento varía de acuerdo al carácter de la negociación. En los episodios nucleares, incluso aquellos movimientos descritos con predominancia de rasgos neutros o negativos –como «objeción», «rectificación» o «rechazo»– se manifiestan discursivamente como colaborativos en este evento particular. Su actualización textual preferente con un apoyo argumentativo que acompaña al núcleo del enunciado, confirma ese valor. En efecto, muchos enunciados presentan una estructura dual: un núcleo, que es el contenido de la problematización, objeción, rectificación, etcétera, más un refuerzo de tipo argumentativo, de orden causal, como marca colaborativa que incorpora al(los) otro(s) en la discusión (Núñez y Oyanedel, 2009: 68).

En las reuniones focales, las expresiones vertidas mayoritariamente por los estudiantes confirman esta interpretación colaborativa. Según los alumnos, participar en el estudio en grupo implica tomar postura y manifestarla discursivamente, incluso cuando se pregunta, se rechaza, se rectifica o se objeta. La discusión se considera enriquecedora y necesaria. Ello concuerda con lo afirmado por Johnson y Johnson (1999), en el sentido de que, cuando tales controversias son manejadas constructivamente, ellas promueven la seguridad sobre las conclusiones propias, la búsqueda activa de mayor información, la reconceptualización del conocimiento y las propias conclusiones y, en consecuencia, dan mayor dominio y capacidad de retención sobre lo que se está discutiendo

Es de destacar que los alumnos estiman que las discusiones van aumentando en el tiempo, a medida que avanzan en la carrera. Ello, a su juicio, estaría asociado a un mayor bagaje de conocimientos, lo que ciertamente enriquece el trabajo, aunque hace más difícil el logro de consenso, como se observa en la siguiente secuencia conversacional (2):

P3: lo que pasa es que en la carrera es la carrera también con los electivos / cada uno va como desarrollándose una forma distinta de pensar también // entonces: / ahora me pasa (2.2) me cuesta mucho más llegar // siento que nos cuesta llegar a un consenso / ese es el problema / es como que se te gire que tu tema es esto / que no respetaste en esto / cuesta mucho más llegar a un consenso y se dispararon las mitades / se dispararon las (...) (3.1) / ESA es mi visión personal.

P2: al principio estamos más de acuerdo en lo más // no había mucho que opinar entonces / a: ya / sí.

P3: claro / son los conocimientos no sé po (1.8) / los conocimientos que vamos adquiriendo (T150-152, F2).

«se me ha hecho más difícil trabajar con varios / porque congeñar esas cosas a veces cuesta // pero han salido trabajos más interesantes» (T33, F3, P1).

La discusión varía según la tarea; los trabajos de investigación implican más discusión y más necesidad de tomar decisiones que el estudio para una prueba:

«de repente los trabajos (1.8) no sé / son más: / como más activos que el estudio de la prueba / que el estudio tiene siempre que ser (3.5) los libros con cuadernos (...) grossa materia compartiendo apuntes / mientras que los trabajos son como más: / como de discusión» (T58, F2, P6).

Igualmente, en opinión de los estudiantes, la frecuencia de la discusión tiende a variar según la naturaleza de la disciplina, como se observa en el siguiente intercambio:

P4: unos debates encendidos // hay que: / cómo preguntar adónde enfocamos el filtro

P5: por ejemplo en mí: (3.4) yo tengo una experiencia / en Estética he tenido más discusiones que en Letras / por ejemplo, el último trabajo que hice que fue de Bataille / un filósofo // teníamos que leer seis libros de él / para hacer un trabajo para el curso y tú podías mirarlo de distinta maneras / totalmente diferente la teoría / cada uno tenía una teoría diferente / cachái // entonces tú tenías discusiones de días / discusiones de días de cómo vamos a plantear el trabajo / pero (...) cosa demasiado, y en Letras / no sé / para mí ha sido más fácil de trabajar en estas cosas / no sé por qué // pero será porque el otro era filósofo: filosofía / que son materias (2.7) no estoy diciendo que sea más fácil Letras, pero no sé / quizás tiene más vacíos la filosofía / uno tiene que determinar o conectar más conexiones.

P2: más conexiones.

P1: CLARO / eso puede ser (2.8) quizás puede ser (T89-92, F4).

Los desacuerdos de opiniones se resuelven en una búsqueda colectiva de consensos; aquellos que tienen una opinión minoritaria se pliegan a lo resuelto por la mayoría:

«ha sido el trabajo más terrible que yo he tenido / o sea de ponerse a conversar / de ponerse de acuerdo / de dónde nos enfocamos / de qué libro lo tomamos // fue terrible al final // lo que hicimos

al final llegamos a un consenso / sí / llegamos a acuerdo // bueno / uno estaba muy enojado con el acuerdo, pero parece que cedió e hicimos el trabajo» (T27, F2, P1).

De esta manera, la búsqueda de acuerdos colectivos no responde a una fijación de reglas formales preestablecidas, sino a las capacidades y necesidades puestas en juego durante el proceso de trabajo y a las posibilidades de tomar decisiones.

4. Los participantes y sus funciones

El análisis discursivo e interaccional mostró la emergencia, en todos los eventos estudiados, de determinados tipos de liderazgos, todos funcionales a la tarea que reúne y a la actividad en curso. Las posturas de autoridad emergen, alternadamente, de acuerdo con la tarea propuesta, el dominio del tópico, el nivel de familiaridad con el entorno, el grado de conocimiento previo de los participantes, momento a momento en el devenir de la interacción, y se negocian en el micronivel dialogal (Harvey 2006). Con respecto a lo anterior, surgió la interrogante de hasta qué punto esos roles son asignados previamente o emergen de manera espontánea, cómo se negocian y cuál es su función específica.

Los estudiantes aluden a formas de vincularse simétrica y asimétricamente entre sí. Si bien –como veremos más adelante– se hace hincapié en la existencia de una estructura de carácter horizontal basada en la retroalimentación, en la reciprocidad y en los acuerdos colectivos no formales, también se reconoce la emergencia de determinados liderazgos:

«hay alguien que tiene que siempre tomar el rol de liderazgo en un trabajo, porque si no es difícil que se llegue a un puesto coherente // porque si no / se notan mucho las distintas manos (2.1) / se nota mucho esa división» (T88, F3, P1).

«NO po / nosotros nos sentábamos // de repente alguien decía / ya loca / tenemos que ponernos serios // y nos pasaba mucho que de repente eran las siete de la mañana / la prueba era a las diez de la mañana ya» (T25, F1, P2).

«igual hay alguien que tiene el rol de animar el grupo / de darle como energía / de como eso» (T91, F1, P5).

Los integrantes de los grupos perciben como positiva la emergencia de determinados liderazgos en la medida que intervienen como agentes facilitadores de la gestión del grupo, reforzando la motivación grupal y mediando en la búsqueda de acuerdos colectivos, y como mecanismos de control del proceso de gestión grupal. En este contexto, «el líder, para ser eficaz, debe tener conocimientos y capacidades que estén en relación con

la tarea del grupo, de forma de poder guiar a los demás hacia su objetivo» (Shaw, 2005: 331). El líder emerge a partir del ajuste dinámico entre el reconocimiento de las necesidades circunstanciales de las distintas fases del trabajo y las capacidades particulares de los integrantes (conocimiento de la materia, manejo de grupo, habilidades conciliadoras, asertividad, etc.).

5. Cohesión grupal

Los estudiantes reconocen el carácter instrumental del grupo de estudio y lo esporádico de su actualización en Ciencias Sociales y Humanas; en este ámbito disciplinar, el logro de la meta específica marca la finalización de la instancia grupal convocada y libera al integrante de su dependencia del grupo. Esta situación, según los estudiantes, no se da en Ciencias Físicas y Matemáticas, donde los grupos de estudio tienen carácter permanente y se mantienen durante toda la carrera. Lo anterior nos llevó a interrogarnos sobre los factores que promueven la cohesión grupal y confieren identidad al grupo de estudio de Ciencias Sociales y Humanas.

Ante la pregunta del animador «¿qué es para ustedes el grupo de estudio?», se provocó el siguiente intercambio:

P5: un conjunto de personas / para partir // un conjunto de personas

P3: que se juntan con la finalidad

P2: de: profundizar o:

P5: de sacar

P6: de sacar o:

P5: construir

P3: o generar conocimiento

P2: sí (T82-89, F3).

Esta respuesta colectiva no sólo da cuenta del grupo de estudio al logro de una meta, sino que también ilustra la mecánica de un grupo ideal: todos contribuyen al éxito de la empresa común.

En las reuniones focales, los estudiantes convergen en la percepción de una serie de variables configuradoras de los procesos de reforzamiento de la cohesión grupal y la configuración identitaria. Entre ellas destacan:

1. la construcción de determinados vínculos;
2. los mecanismos de gestión; y
3. la ritualización de ciertas prácticas.

5.1. *Construcción de vínculos*

La primera idea que emerge como factor constitutivo de la cohesión grupal se refiere a los vínculos que los integrantes del grupo de estudio van construyendo en el devenir de la interacción. Al respecto, los estudiantes reconocen tres tipos de relaciones: de colaboración, de interdependencia y de retroalimentación.

5.1.1. *Colaboración e interdependencia*

Para consolidarse y cohesionarse en el tiempo, un grupo debe generar un ambiente que facilite y permita la colaboración y la interdependencia entre los integrantes.

Los vínculos colaborativos son decisivos para dar cuenta de los niveles de cohesión grupal. En este sentido, los aportes personales al logro de una meta colectiva se entienden como un modo particular de relación, donde el producto elaborado individualmente actúa como soporte y referencia para la toma de decisiones y para el perfeccionamiento de otros productos. El proceso colaborativo refuerza la pertenencia individual al grupo en la medida que se reconocen las capacidades individuales de cada uno de los integrantes y, a su vez, las necesidades grupales en relación a los objetivos comunes. De acuerdo con esto, es interesante el hecho de que la colaboración se apoya –según la percepción de los estudiantes– en la participación activa y en la toma de posiciones de los integrantes. La búsqueda de acuerdos colectivos no responde a una fijación de reglas preestablecidas, sino a las capacidades y necesidades puestas en juego durante el proceso de trabajo y a las posibilidades de tomar decisiones.

El sentido de pertenencia se reafirma en la medida que se manifieste una interdependencia basada en una sinergia colectiva contribuyente al logro de una determinada meta. Al respecto, Turner (1990) plantea:

«Se ha asumido por muchos años una teoría implícita de la pertenencia al grupo: se supone que la interdependencia motivacional (funcional, objetiva) entre las personas para la mutua satisfacción de sus necesidades (logro de objetivos cooperativos, validación de creencias, valores y actitudes, consecución de premios, realización satisfactoria de tareas, etc.) hace surgir, más o menos directamente (en el caso positivo), la interdependencia social y psicológica en forma de interacción social cooperativa y/o afiliativa, influencia interpersonal mutua y atracción o “cohesividad de grupo”» (en Canto Ortiz, 2006: 76).

5.1.2. Retroalimentación

Los procesos de retroalimentación son regulados a partir de los productos elaborados individualmente, en especial a partir de la lectura y el resumen de ciertos textos, de acuerdo a orientaciones previas acordadas en forma colectiva.

«nos repartimos los textos / cada uno se compromete a estudiar y resumir ese texto y después nos juntamos en el fondo y compartimos la información // la idea es que después veamos igual todos los textos // pero en el fondo es súper práctico el resumen del otro y lo vamos compartiendo y bueno (3.1) los que también han leído ese texto opinan acerca de su punto de vista sobre el texto» (T55, F3, P4).

En los grupos de estudio para preparar una prueba, las dinámicas de retroalimentación son percibidas como vitales y adquieren frecuentemente la forma de discusión y de debate:

P6: tampoco había mala onda así / no más / obvio

P4: pero sienten necesario poner argumentos para poner una postura (...) / o a los otros compañeros / o a los otros integrantes les creen porque les va mejor

P1: porque le damos más datos para pensar (T17-19, F3).

Por último, es interesante destacar que –contrario a lo que suponíamos– no siempre existe una correlación directa entre el proceso de retroalimentación y la satisfacción personal en torno al producto final. Este hecho se manifiesta en la opinión que las conclusiones finales no siempre reflejan la discusión producida en el grupo, la que es mayoritariamente percibida como interesante y enriquecedora:

«cuando uno hace esos trabajos / lo que está en el papel al final es como la mitad o un poco menos de lo que en verdad hemos discutido / eso es súper interesante / nosotros nos pegamos unas volás filosóficas de repente con algunos problemas del hiperlenguaje / con las distintas visiones que tenemos // peleamos cómo se da un fenómeno / cómo no // de lo que estamos hablando (3.4) / bueno / aparte de ser la puesta de acuerdo muchas veces me ha pasado que no representa todas las cosas que nos dijimos // al final el resultado es mucho más acotado de lo enriquecedora que fue la discusión» (T28, F3, P2).

Es posible reconocer, en las percepciones de los alumnos, aspectos que tienden a facilitar o a obstaculizar los niveles de vinculación entre los integrantes del grupo de estudio y, por ende, que permiten fortalecer o debilitar la cohesión grupal. Entre los factores facilitadores destacan la presencia de determinados rasgos de personalidad de los integrantes, la

permanencia del grupo en el tiempo, el conocimiento del otro y la confianza que esto conlleva:

«cuando ya tenemos confianza no tenemos pelos en la lengua para decirnos que todo está mal / hay que cambiarlo / hay que sacarlo / hay que: / sobre todo algunas y: / SÍ / eso» (T61, F2, P2).

En cuanto a la continuidad en el tiempo del mismo grupo de estudio, las percepciones no son uniformes: mientras ciertos estudiantes opinan que con el tiempo las diferencias de opiniones tienden a acentuarse, lo cual implica, por cierto, una mayor dificultad en el logro colectivo de acuerdos, por su parte, otros valoran la continuidad temporal del mismo grupo como un factor que permite a sus integrantes conocerse más y con ello gestionar más eficazmente el trabajo colectivo.

Con respecto a los obstáculos principales que interfieren tanto en el proceso de trabajo grupal como en el logro común de las metas, las opiniones son más diversas, si bien predominan claramente las relativas a las restricciones de tiempo de cada uno de los miembros del grupo.

La sobrecarga de trabajo y la incompatibilidad de horarios de curso obstaculizan la continuidad necesaria para reunirse. Este punto es esgrimido como el factor primordial para explicar las dificultades para llevar a cabo trabajos efectivamente colectivos y tiende a condicionar la calidad del resultado final:

«siempre termina por primar la opción del tiempo / y cada uno hace sus cosas por separado / cachái» (T97, F2, P4).

«por razones de tiempo y de trabajo / (...) que no hemos podido juntarnos para hacer una parte completa» (T104, F3, P4).

«después uno se va desordenando y tiene compañeros por la cantidad de cursos que tiene // hacer coincidir los horarios es mucho más complejo» (T58, F1, P1).

«así es que digamos: / no sé // tenemos un módulo libre en la semana que coincidan todos de ahí para trabajar» (T76, F1, P3).

Otra de las dificultades manifestadas refiere a la presencia de opiniones divergentes con respecto a un determinado tema de estudio. En este caso existe una percepción de que la falta de acuerdos tiende a generar cierto desconcierto y desorientación entre los miembros del grupo:

«tú podías mirarlo de distinta maneras / totalmente diferente la teoría de / cada uno tenía una teoría diferente / cachái // entonces tú tenías discusiones de días (4.3) discusiones de días de cómo vamos a plantear el trabajo y no llegábamos a ningún lado» (T122, F4, P2).

«éramos tres / y eran dos con posturas distintas y decían / no / no / no es por ser negativo / era que no encontrábamos el punto de trabajo // veía que iba para cualquier lado» (T41, F3, P3).

También se señala la distancia como factor obstaculizador, lo que hace difícil realizar trabajos grupales en las casas (aunque, curiosamente, nueve de los doce eventos videograbados se realizaron en casas de los participantes):

«era mucha la distancia / entonces tenía que ser la universidad» (T8, F1, P5).

Asimismo, dificulta el trabajo en grupo el hecho de que algunos integrantes no participan activamente:

«igual me da lata: / no sé po // trabajar con alguien que (2.5) / porque a veces siempre hay alguien que no trabaja en grupo / que se queda a un lado y no hace las cosas» (T23, F1, P3).

Por último, los estudiantes aluden a la dificultad para concentrarse en el trabajo. En este sentido, algunos perciben que la socialización en torno a temas triviales o externos a las materias de estudio puede interferir negativamente en el desarrollo del trabajo:

«además cuando uno se junta en grupo / no sé // a veces pasa que uno ni siquiera habla de trabajo / lo único que quiere hacer es hablar de otra cosa / por lo menos eso me pasaba a mí con mis amigos» (T117, F3, P4).

«en el momento de juntarse era difícil mantener el... como tema central / el trabajo que teníamos que hacer» (T65, F2, P3).

5.2. *Mecanismos de gestión*

Los mecanismos de gestión están permeados por la necesidad permanente de resolver los distintos conflictos que van surgiendo, conflictos que –como decíamos anteriormente– son de índole teórica, procedimental y social. La razón de ser del grupo implica plantear, negociar y resolver. Esto se desprende tanto del análisis del corpus como de las reflexiones de los estudiantes.

El logro de la meta requiere de tomas de decisiones armoniosas, y ello tiene que ver, básicamente, con los mecanismos de gestión. En la percepción de los estudiantes emergen mayoritariamente dos aspectos de la gestión que inciden en el logro exitoso de la meta y confieren cohesividad al grupo: la secuencia operativa y la distribución de tareas.

5.2.1. *Secuencia operativa*

La mayoría de los estudiantes reconoce que, independientemente de la meta, la instancia de reunirse supone trabajo previo personal de cada uno de los integrantes del grupo. Este trabajo previo consiste en la preparación

de ciertos contenidos; ello se realiza frecuentemente mediante la asignación de lecturas, que posteriormente serán expuestas frente al grupo o cuyos resúmenes se harán circular:

«no es cuestión de llegar no más / hay que trabajar antes» (T47, F3, P2).

Más allá de este rasgo común, las actividades que el grupo realice estarán condicionadas por el objetivo a alcanzar. Al respecto, emerge con mayor claridad en la percepción de los estudiantes la dinámica operativa de aquellos grupos que se reúnen para preparar un trabajo. En general, esta dinámica comprende las siguientes fases:

- *Etapla preparatoria.* En esta sesión se discuten los lineamientos del trabajo, se definen los temas a tratar y se asignan (o autoasignan) lecturas y/o temas sobre los cuales se requiere información:

«una instancia de discusión del tema / solamente íbamos a plantear una idea / pero discutimos el tema y después cada uno trabajó el tema por separado» (T108, F3, P5).

- *Etapla de desarrollo.* Esta fase puede realizarse en una o varias sesiones de trabajo. Se inicia con la puesta en común de los aportes individuales. El grupo de trabajo se convierte en un instrumento de control de estos productos elaborados individualmente, tarea que se realiza de manera colectiva. La discusión que se suscita tiene como objetivo aclarar dudas referidas a determinadas materias, profundizar y agregar ideas a los productos parciales individuales y lograr consensuar una postura común. Así, por ejemplo, el conflicto a nivel teórico surge de la contraposición de posturas ideológicas; en lo procedimental, en cambio, se manifiesta en las distintas propuestas posibles de organización del producto final que se elaborará:

«yo me acuerdo con el no sé: (2.2) con el que estuve estudiando // éramos cuatro personas / entonces era un buen número / porque íbamos haciendo preguntas y nos respondíamos / íbamos y completábamos el contenido» (T48, F4, P1).

«fue prácticamente / hacer una revisión de lo que hacíamos uno individualmente (...) para poder juntar todo» (T69, F4, P2).

“íbamos reuniendo las ideas / y después en un momento nos juntamos y decimos ya» (T37, F1, P1).

Cabe señalar que tanto durante la etapa preparatoria como en la de desarrollo, la interacción puede ser virtual, como se señala a continuación:

«nos juntábamos en la casa de algún miembro del grupo / o a veces hasta por messenger nos poníamos de acuerdo sobre el tema (...) repartición de lecturas» (T86, F1, P7).

«nos preocupábamos mucho de eso / buscar información / de comentar las cosas / y eran muy útiles / muy útiles esas reuniones de trabajo / sobre todo al comienzo // después, claro / por tiempo fuimos haciéndolo más práctico y por eso se redujeron los tiempos de juntarse y al final terminamos casi trabajando por internet» (T33, F1, P4).

- *Etapa final.* En esta fase se construye un producto final consensuado. Según los estudiantes, esta etapa se materializa preferentemente de dos maneras: el producto final se construye colectivamente en forma presencial y las decisiones se van tomando en línea; en otros casos, se designa a un miembro que «hile» o estructure los aportes individuales, que posteriormente se revisarán en forma colectiva:

«la persona que, por así decirlo / que hilaba el trabajo / esa era su función / entonces no actuaba como líder de grupo, sino que cumplía la función de compaginar / de hilar / de revisar la redacción / de que estuviera más o menos el estilo de escritura / que puede ser más o menos el mismo // quizás de repente cerraba el trabajo o agregaba las últimas conclusiones y hacía la última función» (T93, F4, P4).

«nosotras cuando terminamos el trabajo se lo mandamos a todas / tenemos el trabajo y todas lo revisamos en el fondo, o sea / yo por lo menos tenemos dos meses o tres meses antes de entregarlo / en el fondo porque cada una lo revisa y en el fondo la que encuentre algo malo o que sobre, qué sé yo, lo dice / entonces eso se cambia me imagino lo que corresponde / pero en general todas tenemos el trabajo antes de entregarlo para que revisemos todas en el fondo haya como una diferencia de criterio y cada una pueda hacer algo y que la otra se asegure» (T97, F4, P3).

«me pasa lo mismo / todos leemos el trabajo aún hoy / al final no hay ninguna parte que no hayamos participado intelectualmente / incluso muchas veces son ideas que ya discutimos entre todos y que a uno le tocó escribir no más» (T98, F4, P2).

5.2.2. *Distribución de tareas y sus características*

Los estudiantes reconocen cierta dificultad, dada tanto por los tiempos restringidos como por la posibilidad de desacuerdos, de generar un producto que emerja exclusivamente del proceso de estudio grupal. De allí la pertinencia de la sesión preparatoria ya mencionada, donde se distribuyen las tareas. Esto es válido –según los estudiantes– para todos los grupos, independientemente de cuál sea la tarea que enfrentan:

«lo que hicimos fue dividirnos las cosas y / después nos juntamos a conversar (2.3) / pero más trabajamos individualmente» (T40, F2, P6).

«cada uno hacía su parte y en general siempre funcionó así / quizás con el grupo que trabajé tenía ese sistema pero: (2.4) siempre fue dividirnos y cada uno partía con lo suyo» (T42, F2, P2).

«lo que más nos servía era precisamente adelantar lectura o adelantar trabajo para el escrito / no sé: (2.0) o avanzar cada uno por su cuenta en la investigación» (T74, F3, P6).

Las tareas se asignan (o autoasignan) de acuerdo a las aptitudes o intereses personales:

«en mi caso siempre fue voluntario / pero por lo general yo sirvo para esto / puedo hacerlo / y vamos aprovechando de eso / y de esa manera nos dividíamos el trabajo» (T94, F1, P2).

«cada uno se ofrecía según sus habilidades para ciertas cosas» (T96, F1, P1).

«ya / pero yo quería hacer la misma parte // bueno / entonces si pueden trabajar juntos trabajen juntos (2.1) / si no y nos falta otra parte vean cuál de los dos pueda hacer la otra parte» (T105, F1, P4).

Los grupos de trabajo definen sus sistemas internos de distribución de tareas de manera autogestionada, en la medida que se acuerdan colectivamente. A su vez, estas modalidades de división de funciones no dependen de reglas o decisiones emanadas externamente y no están condicionadas a posibles estatus adquiridos en los procesos de socialización de los cursos. Los estudiantes reconocen tres características propias de los mecanismos de distribución de tareas: son equitativos, son informales y son funcionales.

Son equitativos en la medida que las funciones se distribuyen igualitariamente. Debe existir una similitud de exigencias en cuanto a los tiempos y esfuerzos demandados individualmente:

«a mí / en los grupos // que yo me he dado cuenta / no he notado líder / no he notado líder // no sé: / nos hemos puesto de acuerdo en dividir las cosas (...) de forma que sea lo más equitativa // ponte tú / ponerse a estudiar la misma cantidad de... de información» (T77, F3, P3).

Son informales en la medida que la dinámica y los procesos de trabajo determinan la modalidad de reparto. Existe la percepción de que el reparto fijo y normado de tareas específicas entre los integrantes no contribuye a los propósitos de una mayor eficiencia en el trabajo. A su vez, los integrantes de grupos consolidados generan estrategias de reparto de tareas flexibles que se ajustan a las necesidades y exigencias propias de cada

trabajo específico (por ejemplo, complejidad de la materia) y a problemas circunstanciales de sus miembros (por ejemplo, carencia de tiempos personales):

«o sea como en mi grupo siempre hacemos las actividades juntos / si uno no puede cumplir en una trabaja el doble la otra» (T59, F1, P7).

Son funcionales debido a que están orientados al logro de una meta final. En este proceso, cada uno de los participantes debe aportar al cumplimiento del objetivo que los convoca. Este compromiso con la meta final es vital y se reafirma en las instancias de gestión colectiva, por ejemplo cuando se efectúa una revisión conjunta del producto final.

5.3. *Ritualización*

Como señalábamos, los intereses no se circunscriben exclusivamente a las necesidades prácticas comunes de los integrantes; responden también a una motivación centrada en la consolidación de los vínculos personales. Las instancias de trabajo son percibidas como espacios donde se renueva un sentido de pertenencia individual a un colectivo y en los cuales se refuerza una identidad particular. En ello desempeñan un papel importante ciertos componentes rituales comunes y recurrentes asociados con los espacios físicos y los tiempos de distensión, como también con la ingesta de alimentos.

5.3.1. *Espacios y tiempos de distensión*

Como señalan los integrantes de los grupos focales, si bien las instancias de ocio y de distensión son definidas informalmente y no se planifican con anterioridad, éstas tienden a distribuirse uniformemente durante el tiempo global de trabajo y a circunscribirse a tiempos específicos (normalmente 15 minutos). La alternancia en los tiempos surge de acuerdo a las necesidades prácticas y a los intereses de socialización. El ritual no está marcado exclusivamente por la presencia o la duración de tales tiempos de ocio, sino por la regularidad y la recurrencia de éstos. Para Segalen (2005: 44), estas instancias rituales «se componen de secuencias ordenadas; son un encadenamiento prescrito de actos».

«dentro de lo que era el estudio hacíamos un break / hacíamos un quiebre después de dos horas de estudio / ya / nos parábamos a comer o simplemente nos parábamos a conversar / nos cambiábamos incluso a veces de espacio físico (1.8) / o sea de la pieza al living / del living a la pieza / pero teníamos esa: por lo menos esa

organización de hacer algún momento de distensión para no saturarnos de estudio» (T29, F4, P4).

«también era como más o menos controlado con los horarios tratar de que: / no sé: / de que no quedara pegada la cosa en la conversación y en la distracción y después volvíamos al estudio de ramo» (T35, F4, P3).

«organizábamos nosotras al principio / ya / vamos a empezar a estudiar ahora / no sé po // eran las doce de las noche / ya / a las dos paramos y a las dos: / ya / alguien veía la hora / se paraba a buscar comida y después la otra se paraba / se iba / pero nos organizaba con eso» (T37, F4, P1).

Lo anterior concuerda con los resultados del análisis discursivo, que mostró la presencia constante y recurrente de fragmentos textuales de mayor o menor extensión que dan cuenta de diferentes acciones que realizan los estudiantes en estos espacios y tiempos de distensión.

5.3.2. *La comida, elemento que promueve la socialización grupal*

Ella actúa como una instancia que permite socializar libremente, cuyo carácter ceremonial se manifiesta en los procesos de preparación y producción colectiva de los alimentos. La práctica ritual, en este caso, nace voluntariamente como un momento en el cual no se imponen reglas de conductas; «si el ritual es aceptado, compartido, se organiza con actitudes distendidas, incluso lúdicas; solamente cuando es impuesto implicará marcas de distancia y de respeto con las convenciones» (Segalen, 2005: 170).

«juntábamos monedas (1.8) / comprábamos comida (1.5) / o mientras la gente iba llegando con algunas cosas preparábamos todo // poníamos cositas en la mesa / íbamos picoteando mientras que se comía / o sea mientras que se estudiaba» (T95, F3, P1).

Los espacios de reforzamiento de los vínculos sociales y de distensión son reconocidos por todos los integrantes como necesarios. Aun más, sus efectos negativos —como la desconcentración y la interrupción del trabajo— son estimados menores que sus beneficios. Lo que efectivamente se valora de estas actividades integradoras es su contribución al reforzamiento de la confianza mutua, y se reconoce que ellas son funcionales a la eficacia del estudio; en palabras de los estudiantes, impiden la «saturación» de éste.

Cabe destacar que aunque las prácticas de ritualización son comunes a todos los grupos, ellas varían de acuerdo a los niveles de conocimiento previo que tienen los integrantes entre sí y tienden a modificarse durante

el tiempo y según la continuidad de los grupos. Al respecto, los estudiantes opinan que –una vez que el grupo se ha consolidado como tal– los tiempos destinados a la socialización tienden a disminuir.

P3: sí po / se acabaron las anécdotas [risas]

P1: no / pero se separaron los espacios (T103-104, F4).

6. Valoración del grupo de estudio

Si bien en general los estudiantes tienen una percepción positiva acerca de los grupos de estudio, difieren en las razones para esa percepción, como se muestra en las siguientes expresiones tomadas en forma aislada de distintos momentos del desarrollo de los grupos focales: «permite compartir y aprender»; «permite aprender y pasarlo bien»; «me reafirma lo que sé»; «me resuelve dudas»; «sirve para que nos conozcamos más»; «me permitió mantener amistades y seguir en buena onda»; «si sé poco paso piola»; «me hace sentirme apreciado»; «me reafirma la autoestima»; «hay que juntarse porque es lo mejor, completar dos cabezas en vez de una».

Algunas de estas valorizaciones refieren al ámbito cognitivo y otras al afectivo; algunas son de proceso, otras de acciones; unas apuntan al interés colectivo y otras al interés individual. A lo anterior cabe agregar que –más allá de las motivaciones instrumentales de optimizar el tiempo y potenciar las capacidades individuales para la consecución del producto final– destacan dos tipos de aporte del grupo de estudio: el desarrollo de una capacidad crítica y su utilidad como un aprendizaje para la vida, más allá de la academia.

P3: es una instancia súper importante para compartir con los compañeros y para: (2.4) // no sé: / a mí me encanta hacer los trabajos en grupo // sobre todo me fascina (3.2) [risa] es como pucha qué entretenido estamos trabajando juntos / viví la misma experiencia / no sé si eso es lo que me hace... eso es lo que me hace feliz dentro de la carrera / yo sé que hacemos muy pocos trabajos, pero siento que eso es lo que más me fascina en la carrera / es trabajar en grupo / compartir ideas y tirar la talla / no sé: (2.6) siento que me hace muy bien personalmente // a mí me hace muy bien

P4: m:

P1: yo creo es importante en el sentido que está el aprendizaje también / como que fuera de lo académico y de lo latero que puede ser de repente trabajar en grupo por múltiples razones / es algo que nosotros elegimos también // que en lo que sea que trabajáí en el minuto de tu vida vai a tener que trabajar en grupo / si no sabís trabajar en grupo no sabís delegar funciones o tomar ciertos

roles / eso no es nada en el fondo / la vida es siempre trabajando en grupo, sí, querái o no / si no sabís hacerlo en la universidad en donde se supone que estái con tus amigos / en dónde podís de alguna manera juntarte con tus amigos afuera lo vai a pasar pésimo // si es igual una buena instancia de aprendizaje en todo sentido P4: para ponerte a prueba también / para confirmar que elegiste bien tu carrera y que esta es tu vocación // yo creo que es muy decidor cuando te ponís a trabajar en un trabajo en grupo y tenís que echar para afuera lo que te está trabando el río / aplicarlo (F3, T191-194).

Comentarios finales y proyecciones

Los datos relevados en el análisis de las reuniones focales muestran que los rasgos constituyentes del grupo de estudio de Ciencias Sociales y Humanas se articulan en torno a tres ejes dinámicos:

- Su diferenciación respecto del entorno, en dos niveles. En relación con otras prácticas de aprendizaje, destacan sus rasgos de autoconvocatoria y de autogestión funcional al objetivo común; la confrontación permanente de posturas; la simetría básica de sus participantes; su articulación interna de actividades nucleares orientadas a la consecución de la tarea con actividades de distensión. Con respecto a grupos de estudio correspondientes a otras disciplinas académicas, resaltan el carácter esporádico de su realización y la no necesaria permanencia en el tiempo de sus mismos integrantes.
- La identificación en torno a una estructura de comunicación; la pertenencia del sujeto al grupo responde al reconocimiento de los roles y las posiciones que se deben asumir al interior de un sistema de atribuciones y relaciones entre los miembros.
- La presencia de acciones colectivas ritualizadas, lo que manifiesta la disposición individual a intervenir de acuerdo a campos de acción definidos y validados al interior del grupo.

A los rasgos anteriores, relevados por el análisis, cabría agregar, para la individualización y valoración del grupo de estudio como instancia de aprendizaje, su carácter oral. Es precisamente el dinamismo de la oralidad lo que permite construir, a la vez, referentes teóricos comunes y relaciones interpersonales. Creemos que esta conjunción de factores cognitivos y afectivos contribuye a conferir un carácter identitario particular al grupo de estudio y a explicar su relevancia como instancia de co-construcción de conocimiento disciplinar.

Los datos proporcionados por los estudiantes han entregado antecedentes valiosos sobre la mecánica del estudio en grupo e, igualmente, nos han permitido adentrarnos en los procesos cognitivos y afectivos que implica el trabajo en equipo en la construcción de conocimiento, antecedentes que deberíamos considerar en la planificación de programas de alfabetización disciplinar. Si bien las opciones metodológicas resultaron acertadas, también pusieron de manifiesto la necesidad de considerar el valor explicativo de otros sistemas semióticos que el verbal, así como el de lo no dicho en futuras investigaciones.

En suma, los resultados de este estudio cualitativo sobre las conceptualizaciones y apreciaciones de los estudiantes respecto de la práctica del grupo de estudio nos han permitido, por una parte, acercarnos a una explicación sobre ciertos fenómenos recurrentes surgidos del análisis discursivo e interaccional del corpus de eventos y, por otra, acceder a una visión más integradora respecto de los rasgos constituyentes del evento en estudio.

Referencias bibliográficas

- Canto Ortiz, J. M. (2006). *Psicología de los grupos: Estructura y procesos*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Fant, L., y Harvey, A. (2008). «Intersubjetividad y consenso en el diálogo». *Ora- lia*, 11, pp. 307-322.
- Gille, J. (2004). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo.
- Giné Freixes, N. (2007). *Aprender en la universidad: El punto de vista estudiantil*. Barcelona, Ediciones Octaedro, S. L.
- Harvey, A. (2006). «Encuentros orales con fines de estudio. Aproximaciones al tema». En J. Falk, J. Gille y F. Bermúdez (Eds.): *Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant*. Estocolmo, Universidad de Estocolmo. pp. 137-162.
- Harvey, A. (2007). *Activities and roles in verbal encounters with study purposes*. Ponencia presentada en First International Conference on Spanish and Portuguese Dialogue Study, Universidad de Austin, Texas.
- Harvey, A. (2009a). «Acerca de la alfabetización académica y sus manifestaciones discursivas». A ser publicado en P. Bentivoglio, F. Ehrlich y M. Shiro (Eds.): *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Harvey, A. (2009b). «Los grupos de estudio: Movimientos y recursos en la interacción». En I. Fonte y L. Rodríguez (Eds.): *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana (en prensa).
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.

- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk and interaction in dialogical perspectives*. Amsterdam, John Benjamins.
- Núñez, P., y Oyanedel, M. (2006). *El grupo de estudio: ¿cómo co-construyen el conocimiento disciplinar los estudiantes universitarios?* Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional de Estudios del Discurso, «Voces para el discurso del mañana». Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Núñez, P., y Oyanedel, M. (2009). «La negociación temática en la co-construcción del conocimiento realizada por estudiantes universitarios». *Revista Signos*, 42(69), pp. 51-70.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication*. Londres, Basil Blackwell.
- Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales*. Madrid, Alianza Editorial.
- Shaw, M. (2005). *Dinámica de grupo: Psicología de las conductas de los pequeños grupos*. Barcelona, Herder.
- Sologuren, E. (2007). *Movimientos argumentativos en encuentros orales con fines de estudio: Aproximación discursiva a la oralidad académica*. Seminario para optar al grado de licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid, Morata.
- Vera, J. (2009) *Focalización y objeto directo antepuesto: Su manifestación en el evento «estudio en grupo»*. Seminario para optar al grado de licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vieira, C. (2009). *La construcción de imagen en encuentros orales con fines de estudio: Estrategias de atenuación e intensificación*. Tesis para optar al grado de magíster en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile.