

Análisis de los estilos discursivos de alumnos universitarios en sus prácticas de laboratorio

Analysis of discourse styles of university students in their lab practices

Edgardo Ruiz-Carrillo
Samuel Meraz-Martínez
Patricia Suárez-Castillo
Rafael Sánchez-de-Tagle-Herrera

Tels. (+52) 55 5398 7526
correo electrónico (*e-mail*): edgardo@servidor.unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
Av. de los Barrios núm. 1, Col. Los Reyes Iztacala, Tlanepantla, Estado de México, C.P. 54090.
MÉXICO.

Artículo recibido: 28 de junio de 2011; aceptado: 4 de marzo de 2012.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es saber cómo los alumnos intercambian e interpretan sentidos discursivos que sostienen sus expectativas como interlocutores, que los lleva al cumplimiento de una meta. Para analizar el uso de estilos discursivos se videograbaron y transcribieron cuatro prácticas del laboratorio de Físicoquímica, "análisis de aguas y cuantificación de oxígeno", en alumnos del primer semestre de la carrera de biología. El método del análisis sistemático y teorización temática de contenidos de las prácticas de laboratorio se usaron para analizar el uso de los diferentes estilos discursivos. Se encontró que si bien comparten una experiencia, parecen incapaces de coordinarse para hacer algo en conjunto. Se encontró que preguntan: demandando, confirmando y dirigiendo; responden: dudando, ordenando y requiriendo; dialogan: corrigiendo, guiando e instruyendo. Esta información parece no ser útil en algunas ocasiones. Es fundamental modificar estos estilos discursivos para promover y motivar la planeación, dirección y colaboración entre alumnos al realizar las prácticas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to know how students exchange and interpret discursive senses that sustain their expectations as partners, which take them to the achievement of a goal. The use of discursive styles was analyzed in four laboratory practices of "Models physics and chemistry on the analysis of water and quantification of oxygen" in Biology students of first semester were videotaped and transcribed. The method used in the laboratory practices to analysis the performance of different discursive styles were "systematic analysis of the content and thematic theorizing". As a result of the investigation it was found that students share experience, but were unable to coordinate together. The way they asked were demanding, confirming, directing, guiding, and they respond doubting, ordering, requiring. Sometimes the information that appears were not useful. For that reason is essential to modify these discursive styles to promote and motivate planning, direction and collaboration among students to carry out practices.

Palabras clave: discurso, estrategias, trabajo en equipo, aprendizaje.
Key words: speech, strategies, teamwork, learning.

Estilos discursivos y estrategias de negociación

En la actualidad, el concepto "estilo" ha sido aplicado a diversos campos muy heterogéneos, desde el estilo para referirse a elementos materiales (ropa, coches o muebles, por poner algunos ejemplos), o a definir actitudes y formas de proceder (estilo afable, tosco o asertivo, entre otros). Sin embargo, en este capítulo se hace referencia a lo que Lakoff (1975, 1979) ha denominado "estilo comunicativo" (*communicative style*) o Tannen (1984, 1994), "estilo conversacional" (*conversational style*). Se puede denominar como "estilo" o "estilos" a las variantes disponibles al formular un discurso (Sandig y Selting, 2000), o mezcla de estrategias que cambian en respuesta a situaciones diversas (Tannen, 1994). Esta noción abarca cualquier tipo de variaciones significativas en el discurso oral. Así, en el ámbito que nos ocupa, las interacciones discursivas entre alumnos, es el conjunto de recursos que ponen en práctica los participantes para activar, construir y negociar sus significados, esto es, las estrategias de negociación preocupación de este trabajo de investigación.

Por otro lado, se puede hablar de diferentes estilos pragmáticos, existen numerosas formas de realizar un acto de habla, pudiendo resultar unas más corteses y menos impositivas que otras (Sandig y Selting, 2000). Además de estos estilos, existen otros vinculados, por ejemplo, con un determinado género o actividad discursiva. Así, desde diferentes perspectivas los investigadores han intentado delimitar las variaciones de actitud y comportamiento en el plano comunicativo, mediante el análisis de los rasgos lingüístico-discursivos característicos de los diferentes grupos (Tusón, 1999, 2002b).

Tannen (1984) se centró en las diferencias de estilos culturales entre grupos de amigos de distinto origen reunidos dentro de diferentes prácticas educativas. Tras su estudio determinó que los amigos empleaban una combinación particular de recursos conversacionales que constituían su estilo individual. Otros estudios han centrado más su atención en diferentes grupos, como en el estilo de cada uno al participar en diferentes actividades educativas (Kochman, 1981; Smitherman, 1994), de italoamericanos, germanoamericanos o polacoamericanos (Erickson, 1986; Erickson y Shultz, 1982).

Desde el enfoque interaccional, ha sido analizado cómo los participantes negocian, manejan e interpretan

los estilos. El objetivo de este enfoque es mostrar cómo se utilizan los estilos de habla como un recurso y cuál es su importancia para los participantes en la interacción. Los analistas se han centrado en cómo los hablantes reaccionan y se orientan en sus interacciones (Auer y Di Luzio, 1992)

Si se toma en cuenta el concepto de estilo discursivo que se ha descrito y las diversas disciplinas que lo han estudiado, el cometido como analistas del discurso consiste en reconstruir el estilo de los participantes mediante las estrategias de negociación que, en tanto sujetos discursivos, utilizan con el fin de obtener una comunicación efectiva en el desarrollo de sus actividades discursivas.

ESTILOS DE PARTICIPACIÓN DURANTE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS

En este apartado se presentan y describen los estilos de participación y cooperación de los alumnos durante sus prácticas de laboratorio y se han denominado como estilos de cooperar y participar al: *preguntar confirmando, responder dudando, solicitar ordenando, afirmar confirmando, preguntar orientando, participan dirigiendo, preguntan interpretando, dialogan guiando, dirigen instruyendo e improvisando*. Esta delimitación y nomenclatura, que parte de la observación minuciosa y detallada de los datos y de la dinámica interaccional, proviene unas veces de estrategias ya señaladas por otros investigadores, pero en otras ocasiones se trata de estrategias a las que se ha tenido que dar nombre y definir porque, a nuestro juicio, el contexto discursivo así lo demandaba. En adelante se revisarán cómo estos recursos se insertan en contextos determinados y operan dependiendo de la intencionalidad del hablante para la consecución de sus metas y objetivos.

Estilos de cooperación

Cooperar es trabajar de forma conjunta. Esto es, los participantes a lo largo de todo el proceso negociador realizan sus movimientos no sólo para conseguir sus metas u objetivos individuales, sino también para alcanzar unos objetivos comunes. La cooperación se da en el ámbito interaccional y también en el administrativo. En el aspecto interaccional, es necesario que quienes participan en un encuentro cooperen, idea que nos remite al concepto "principio de cooperación" (Grice, 1975).

Los participantes asumen en cualquier dinámica interaccional que deben realizar contribuciones cooperativas para asegurar la eficacia de la propia comunicación. Si bien, estas reglas o máximas no funcionan como principios estrictos y rígidos, sino que, junto a éstos, operan las presuposiciones y las expectativas. Las primeras tienen que ver con el conocimiento del mundo compartido, mientras que las segundas son supuestos que funcionan como premisas.

De este modo, en el proceso cooperativo lo "dicho" por unos y otros no siempre coincide con lo "comunicado". Cuando uno de los participantes presupone una información adicional al enunciado lingüístico, el otro participante realiza un tipo de inferencia conocida como implicatura. En este proceso inferencial que sigue siendo cooperativo, porque probablemente sin ellas no sería posible la comunicación, se desvela una intención y da lugar a lo que el propio Grice (1975) denominó implicaturas convencionales, vinculadas a ciertas expresiones lingüísticas; o conversacionales, relacionadas con la producción lingüística dependientes de contextos específicos que, por otro lado, se definen y explican de acuerdo con los principios que organizan la conversación (Moreno Fernández, 2002).

La cooperación conversacional entre los participantes ha sido estudiada a través de la inferencia conversacional que Gumperz (1982) define como "el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí, construyen sus respuestas". Para este proceso de inferencia son fundamentales lo que Gumperz denomina "indicios, pistas o claves de contextualización" (*contextualization cues*) que, como se señaló anteriormente, permiten que a lo largo de la interacción se vaya negociando su propia estructura y coherencia.

Por un lado, la cooperación se construye en la misma dinámica interaccional y está relacionado con el empleo, por parte de los participantes, de solapamientos y encabalgamientos cooperativos, así como interrupciones que vienen a completar el contenido preposicional del interlocutor. En este sentido, en el ámbito conversacional, los estilos de cooperación se construyen mediante marcadores o continuadores pragmáticos (sí, exacto, mm) para facilitar que el usuario cuente su historia (Jefferson, 1979; Sacks, Schegloff, y Jefferson,

1974; Hernán y Samaniego, 1998). Asimismo, estas estrategias se llevan a cabo mediante la producción conjunta del habla, ayudando al usuario o al proveedor a completar sus enunciados (Zimmerman y West, 1975; Falk, 1980; Schegloff, 1982, 1988). De este modo, se ayudan unos a otros, pero actuando según un rol conversacional, fenómeno que Falk (1980) llama *conversational duet* (duo conversacional). En que la conversación es una producción conjunta (Duranti y Donald, 1986; Erickson, 1986; Goodwin, 1981; McDermott y Tylbor, 1983; Schegloff, 1982, 1988).

Asimismo, las interrupciones cooperativas también suponen estrategias de cooperación. Greenwood (1989) encontró que un alto índice de interrupciones era un signo de comodidad social en las conversaciones de preadolescentes, chicos y chicas, cenando con amigos.

Estrategias de explicación

Las estrategias de explicación tienen la función de hacer saber, hacer comprender y aclarar (Calsamiglia y Tusón, 1999). De este modo, unas estrategias de explicación tienen la finalidad de hacer saber y aclarar, pero otras hacen más hincapié en la necesidad de hacer comprender. Las estrategias de explicación se sustentan básicamente en las relaciones asimétricas, dado que uno de los participantes tiene la información (conocimiento experto) y el otro quiere acceder a esa información (conocimiento no experto) (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Asimismo, los alumnos emplean las estrategias de explicación cuando exponen los objetivos y procedimientos de la práctica a desarrollar ofreciendo información y aclarando algunos aspectos de su situación que favorezcan la resolución satisfactoria de la práctica. Los participantes, en la construcción de las estrategias explicativas, emplean oraciones aclaratorias que facilitan la comunicación y la comprensión del mensaje.

Desde un punto de vista interaccional, estos estilos discursivos constituyen intervenciones de iniciación que desencadenan un intercambio inicial y otro de carácter predictivo, lo que nos remite a las primeras partes adyacentes: preguntas, invitaciones, o peticiones (Gallardo Paúls, 1996). En definitiva, estas estrategias pretenden incorporar al participante en la toma de decisiones sobre su proceso educativo. Así, los alumnos persiguen establecer, con la ayuda de los otros, la forma de intervenir en el proceso administrativo y educativo.

Así pues, destacamos este tipo de estrategias porque, como se decía al comienzo, uno de los objetivos de este trabajo es establecer las formas de participación del usuario en los procesos educativos. Por otro lado, las estrategias de explicación contienen, en ocasiones, secuencias argumentativas. Estas secuencias de argumentación pretenden convencer o persuadir al interlocutor para conseguir su adhesión y cooperación. Las estrategias explicativas de carácter argumentativo buscan convencer al interlocutor empleando argumentos de justificación, legitimación o contraargumentación. Estas estrategias se conciben, entonces, como un conjunto de actividades de posición, disposición o encadenamiento, llevadas a cabo por un emisor, el proveedor o el usuario, para anticipar y guiar la interpretación del receptor (Fuentes y Alcaide, 2007).

Estrategias de gestión

En los encuentros analizados, los usuarios proponen la temática del servicio mediante una o varias peticiones. En el desarrollo interaccional, pareciera ser que los alumnos adoptan el rol comunicativo de formular las preguntas, marcar la transición de una actividad discursiva a otra, o indican que la interacción ha de llegar a su fin, una vez resuelta la demanda de los otros. Sin embargo, los alumnos no son sujetos pasivos en las interacciones educativas, sino que ellos también emprenden, dentro de sus márgenes de actuación, diferentes actividades discursivas, comenzando en muchas ocasiones fases interaccionales o modificando su rol discursivo en relación con los demás.

Este hecho se debe en gran medida a la asimetría del punto de vista del papel y los conocimientos de los participantes en el encuentro. Heritage (1997) puntualiza cuatro tipos de asimetrías en los contextos institucionales: asimetría de participación, asimetría de conocimiento sobre el funcionamiento del sistema, asimetría de saberes y cautela epistemológica y asimetría en cuanto a los derechos de conocimiento.

Según lo dicho, las estrategias de gestión son todas aquellas encaminadas a promover, cambiar o disponer, en algunos casos, unas actividades discursivas y no otras. Asimismo, regulan el desarrollo interaccional desde el comienzo hasta el fin. Estas estrategias cumplen la función de gestión en relación a los turnos de palabra, los temas o secuencias, las diferentes fases de la organización

interaccional, los roles discursivos de los participantes, e incluso la disposición en el espacio comunicativo de los mismos.

Finalmente se ha adoptado la nomenclatura "estrategias de gestión" frente a otras como "estrategias de poder o control" porque se considera que esos conceptos se pueden asociar a determinadas connotaciones negativas que no siempre se dan en las interacciones de servicio. Otros autores, basándose en las nociones de poder de Foucault (1982) han desarrollado exhaustivos trabajos centrados en la reproducción de las relaciones de poder entre las instituciones y la ciudadanía que se manifiestan en el control interaccional de los encuentros (Domínguez S., 2007). Shuy (1982) asume que los hablantes que inician más temas dominan la conversación. Sin embargo, Tannen (1984, 1994) a través de conversaciones grabadas demuestra que los hablantes que iniciaron más temas no siempre fueron dominantes.

PROBLEMA

¿Cuál es el efecto de los estilos discursivos sobre la eficiencia de los alumnos de Biología en sus prácticas de laboratorio?

OBJETIVO GENERAL

Analizar los estilos discursivos participativos de los alumnos de Biología al realizar su práctica en el laboratorio.

MÉTODO

Participantes

Para hacer el análisis cualitativo de la participación discursiva de los alumnos en el laboratorio al llevar a cabo su práctica de Físicoquímica de "análisis de aguas y cuantificación de oxígeno" desde la categorización, se seleccionaron cuatro equipos de trabajo de cuatro alumnos cada uno de primer semestre. Que cumplieran con los requisitos de heterogeneidad, accesibilidad, pertinencia, diversidad conceptual (Glaser y Strauss, 1967) en la manera de participar en la práctica, invitados a participar en el estudio a través del contacto con uno de los maestros de la carrera de Biología. Se entrevistaron previamente (Charmaz, 2002) sobre el interés

en participar en el estudio e informándoles de los objetivos del mismo y del uso de una cámara de video en su clase como medio para entender el uso de estilos discursivos participativas para lograr el cumplimiento de metas de la práctica.

FASE DE RECOLECCIÓN DEL DATO

Constó de dos etapas, inicialmente se videograbaron tres sesiones de 60 minutos a cada uno de los cuatro equipos (E). Posteriormente se hizo el análisis e interpretación de los videos y de las transcripciones detectando el uso cualitativo de los estilos discursivos participativos de cada equipo por parte de cuatro maestros-investigadores, quienes primero clasificaron la información en relación con las estrategias empleadas, basándose en criterios de recurrencia y diferencia encontradas dentro de ellas. Un nuevo análisis y contraste de puntos de vista permitió triangular y contrastar las diferentes opiniones y juicios ofrecidas por los maestros investigadores sugiriendo la construcción de categorías para el análisis diferencial cualitativo del uso de estilos discursivos.

DISEÑO

El diseño sistemático resalta el empleo de ciertos pasos en el análisis de datos y está basado en el procedimiento de Etrauss y Corbin (1990; 1998) sobre la recolección del dato, codificación, abierta y selectiva y visualización de la teoría. En la codificación abierta el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y generar por comparación constante, categorías iniciales de significado. Elimina así redundancias y desarrolla evidencias para la categoría. Las categorías se basan en los datos recolectados en las entrevistas y observaciones. La codificación selectiva, es cuando una vez generado el esquema, el investigador regresa a los segmentos y los compara con su esquema emergente para fundamentarlo. De esta comparación también surgen preguntas teóricas que establecen las relaciones entre categorías. Al final se narra la vinculación de las categorías y se describe el proceso.

ANÁLISIS DEL DATO

Se transcribieron todos los discursos y se hizo la confrontación con las videograbaciones y con los textos

producidos. Se propuso el diseño sistemático para el análisis. Primero se llevó a cabo una discusión y negociación entre los maestros investigadores para cualificar los estilos discursivos empleadas y con ello crear una comprensión triangulada entre los autores, los datos y los maestros investigadores acerca del discurso que acompaña el logro de la meta de la práctica, basándonos en criterios de recurrencia y diferencia e identificando y comparando el uso de las diferentes estrategias discursivas, cuando la identificación de temas como estilos discursivos y evidencias alcanzó el 70% de acuerdos, ese fue el tema clasificado que permitió interpretar el material y la construcción de un sistema teórico (Patton, 1990).

RESULTADOS

Se analizaron los estilos discursivos participativos de los alumnos al realizar la práctica de laboratorio de Físico-química sobre "análisis de aguas y cuantificación de oxígeno".

El primer estilo discursivo participativo de los alumnos observados al realizar la práctica fue *preguntar confirmando*, esta estrategia hace énfasis en los estilos verificativos que emplean los alumnos 'al dudar' de sus compañeros. Se ilustra en la secuencia 1.1:

- Chica alta: Derivación, ¿anotó las temperaturas?
Chico pipeta: En la parte dos...
Chica bajita (atrás): A baño maría (se acerca y dice): primero lo...
Chica alta: El paso dos, el paso dos. ¿Ésa es el agua normal o de la llave?
Chico pipeta: sí, _____
Chica alta: ¿Cuánto?
Chico pipeta: 20
Chica alta: ¿20? Seguro
Chica alta: ¿20? Seguro

El segundo estilo discursivo participativo de los alumnos al realizar la práctica es *responder dudando*, es decir, las maneras de confirmar de los alumnos al desconfiar de sus compañeros. Se ilustra en la secuencia 1.2:

- Chica alta: Ponlas, ¿pero tienen que estar así de llenos?
Chico de camisa azul: Pero no se pueden así.
Chica alta: No, no, no ¿verdad?, se va a reventar esto.
¿Cómo vamos hacer esto, si solo tenemos como dos o tres _____. Cópíenle ahí.

El tercer estilo discursivo participativo analizado al realizar la práctica es *solicitar ordenando*, éste hace énfasis en los estilos que tienen los alumnos al intentar coordinar sus acciones al realizar la práctica. Se ilustra en la secuencia 1.3:

- Chica bajita: bueno ¿Quién está llevando la bitácora?
¿Quién está llevando la bitácora?
Chica alta: Yo.
Chica bajita: ¿Quién está llevando la bitácora? ¿Paty?...
Chica alta: ¿Cuántos vasos tienes ahí?, una franela muchos.
Chica bajita: Yo llevo la bitácora.
Chica alta: Nos falta equipo, ¿dónde está?
Chica gorra: Pues ya lo que tengamos.
Chico pipeta: Aquí hay que meterle ____.
Chica alta: Pero échale agua, ¿no?, primero calienta el agua y después lo metes.

El cuarto estilo discursivo participativo observado en la práctica es *afirmar confirmando*, que presentan los alumnos al intentar coordinar sus acciones al realizar la práctica. Se ilustra en la secuencia 1.4:

- Chico azul: Pero, ¿ya midieron la temperatura del agua?
Chica alta: 20.
Chico pipeta: Sí, 20, ____ me puedes pasar la ____.
Chica alta: Está a 20... a ver, hay que guardar ésta, a 20 grados.
Chica bajita: A ver, esto siempre tiene que estar a 30 grados y tenemos que incorporarlos a temperatura ambiente y ya que se haga esto, entonces en las parrillas ya que esté listo, quitamos éste y ponemos el que tiene que estar a 50 grados.
Chica alta: ¿Para qué?
Chica bajita: Pues yo sé que es para medir la temperatura.

El quinto estilo discursivo participativo al realizar la práctica es *preguntar orientando*, aquí los alumnos intentan coordinar sus acciones al realizar la práctica. Se ilustra en la secuencia 1.5:

- Chica alta: ¡Ay!, ya te iba a decir llenas de agua, uno está a temperatura ambiente, después ____ hay que esperar a que llegue a los 40 grados que es lo que ____.
Chico 3 (ajeno al equipo): Hay que estarle midiendo la temperatura, ¿no?
Chica alta: ¡Ajál!, la temperatura.
Chico 3: ¡Ajál!, entonces se le tapa y se le destapa, se le mete el oxígeno ____.
Chica alta: ¡Ajál!, sí, no es la temperatura de acá.
Chico 3: No, porque la de acá ya sube de los 30 y lo que queremos es lo de adentro no lo de afuera.

El sexto estilo discursivo participativo se encuentra cuando los alumnos *participan dirigiendo*, son las maneras en cómo ellos intentan conducir a los otros en la práctica. Se ilustra en la secuencia 1.6:

- Chica alta: Ok, ¿cómo se mide lo de adentro?
Chico 3: Lo de adentro lo mides, después le echas un chorrito de ____ y lo tapas ____.
Chica alta: Pero ya que haya llegado a 30, ¿no?
Chico: ¡Ajál!, pero esto va a llegar a 30, pero eso no va a estar 30, porque está a baño maría, ¿cómo vas a saber que eso ya está?
Chica alta: No, pues sí...

El séptimo estilo discursivo participativo de los alumnos es *preguntar interpretando*, ésta es la forma como el alumno intenta deducir que quieren los otros en la práctica. Se ilustra en la secuencia 1.7:

- Chico gorra: Estamos poniendo a 50 y después de hacer eso, ahorita ____ después de hacer...
Chica cola de caballo: ¿Pero tenemos que apagarlo?
Chico gorra: Y, ¿ya lo revolviste? Vamos a ____ otra vez, ¿la franela?
Chica cola de caballo: Aquí... ¿qué echamos ____?
Chico gorra: ¡Ay!, no sé, ¿Dónde echaste tu...?
Chica cola de caballo: El que tiene sulfato... ¿dónde está el...?
Chico azul: Estoy viendo que...
Chica bajita: ¿El frasquito que estaba aquí? (cuando se aleja), ¿donde está la jeringa?
Chico pipeta y chica alta (consultan a la profesora).

El octavo estilo discursivo participativo es cuando los alumnos *dialogan guiando*, es decir, la manera que tienen de orientar a los otros en la práctica desde el intercambio discursivo. Se ilustra en la secuencia 1.8:

- Chica bajita: Vamos a empezar todo.
Chica cola de caballo: Sí.
Chica cola de caballo (le pregunta a chico pipeta): ¿Le vas a poner qué es?
Chico pipeta: Ésta la vamos a dejar aquí y...
Chica bajita: Que es la de temperatura ambiente.
Chico pipeta: Ésa es.
Chica bajita: ¿Qué haces ____?
Chica gorra: Aquí lo vamos a echar eso ____.
Chica bajita: ¿A poco ya está a temperatura lo que tiene que estar?

El noveno estilo discursivo participativo es *dirigir instruyendo*, esta estrategia hace énfasis en los estilos que tienen los alumnos al intentar guiar a los otros en la

práctica desde el instrucción discursiva. Se ilustra en la secuencia 1.9:

- Chico pipeta: Pero por afuera, ¿no?
Chica bajita: Pues sí, afuera, ni modo que le quites la tapa para medirlo, sí, afuera.
Chico pipeta: Pero sí, por afuera, aquí está bien caliente y ¿adentro está frío?
Chica bajita: Pero es que así dice.
Chica alta: Pero dijo la maestra ____ que no importaba eso.
Chica bajita: ¡Ah!, bueno, a ver, hasta que llegue a 35, ¿qué temperatura tiene ahorita?
Chico pipeta: Se está pasando _____.
Chica bajita: Bájale, bájale.
Chico pipeta: Ahí está mejor el de 50, _____.
Chica bajita: Uno 35, ¿uno es de 50?
Chico pipeta: Sí, uno es de 50.

El décimo estilo discursivo participativo de los alumnos es *dirigir improvisando*, esta estrategia hace énfasis en los estilos que tienen los alumnos al realizar la práctica de manera espontánea, sin condiciones, ni preparación suficiente. Se ilustra en la secuencia 1.10:

- Chica alta: Ponlas ¿pero tienen que estar así de llenos?
Chico de camisa azul: Pero no se pueden así.
Chica alta: No, no, no, ¿verdad? Se va a reventar esto. ¿Cómo vamos hacer esto si solo tenemos como dos o tres _____. Cópíenle ahí.
Chica bajita: Llenar el cuarto frasco con el agua potable del equipo y el agua limpia.
Chico azul: _____ el agua limpia.
Chica bajita: Pero ya no hay otro frasco.
Chico que no se ve: Entonces hay que esperar.
Chica alta: Calentamos esta agua, y ésta la ponemos aquí.
Chico que no se ve: No, tiene que ser en el mismo envase.
Las dos chicas: ¿Pero en qué?

CONCLUSIONES

Si bien los alumnos comparten una experiencia previa pertinente al tener que realizar una tarea común, parecen incapaces de coordinarse para hacer algo en conjunto orientados desde el discurso práctico. Se piden información unos a otros, pero parece en algunas ocasiones no poder proporcionar información útil. En el análisis se encuentra que los diversos intentos fallidos que hace el grupo de centrarse en la tarea, están marcados por el estilo discursivo: al participar, explicar, gestionar, cooperar, evitar y comprobar. Son estilos que

aparecen espontáneos, improvisados, no planeados, sin orientación explícita, clara, precisa, y sin acuerdos manifiestos, patentes, demostrables, argumentados y reflexivos. Esto inhibe el intercambio discursivo y activo que dé lugar a la transformación creativa y directiva del alumno en su quehacer participativo en la práctica de laboratorio, tomando más tiempo el dominio de la técnica, el uso inapropiado de los recursos, sin lograr los objetivos de la práctica de manera rápida y eficiente. De acuerdo con esto último, es necesario propiciar en el alumno el desarrollo de comprensiones compartidas discursivas efectivas para apoyar el logro de las metas en este caso de las prácticas de laboratorio. Asimismo, estos estilos discursivos no los llevan a la producción conjunta del habla, que ayude al alumno a completar sus enunciados e intenciones sobre la meta de la práctica (Zimmerman y West, 1975; Falk, 1980; Schegloff, 1982, 1988). De este modo no se ayudan unos a otros, actuando según el rol conversacional, fenómeno que Falk (1980) llama *conversational duet* (duo conversacional). En que la conversación es una producción conjunta (Erickson, 1986; Goodwin, 1981; McDermott y Tylbor, 1983; Schegloff, 1982, 1988). Por último no hay estrategias de cooperación ni solapamientos cooperativos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Tannen, 1984; Schiffrin, 1984; Ferrara, 1992; Cordella, 1999; 2004). Como también proponen Coll y Onrubia (2001), el uso de estrategias y recursos discursivos por alumnos debe permitirles desarrollar actividades que permitan hacer explícito el papel del lenguaje no sólo para representar y comunicar significados, sino como instrumento para negociar y desarrollar los propios sistemas de significados compartidos, progresivamente más ricos y complejos. Consideramos que los estilos presentados pueden dar la posibilidad a los docentes de analizar las interacciones verbales de sus alumnos al trabajar en equipo, para mejorar los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Auer, P., y Di Luzio, A. (Coords.) (1992). *The contextualization of language*. Amsterdam: John Benjamins.
Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
Charmaz, K. (2002). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. En J. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research: Context and Method*. Thousand Oaks, C. A.: Sage.

- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31.
- Cordella, M. (1999). Medical discourse in a Hispanic environment: Power and sympathy under investigation. *Australian Review of Applied Linguistics*, 22(2), 35-50.
- Cordella, M. (2004). *The dynamic consultation. A discourse analytical study of doctor-patient communications*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Domínguez, S. L. (2007). "Yo si quiere se lo explico". Control y poder en interacciones entre clientes y empleados. *Oralia*, 10, 103-134.
- Duranti, A. y Donald B. (coords.) (1986). The audience as coauthor. *Special issue of text*, 6(3), 239-247.
- Erickson, F. (1986). Listening and speaking. En D. Tannen (Coord.), *Languages and linguistics: The interdependence of theory, data, and application*. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1985. Washington: Georgetown University Press, pp. 294-319.
- Erickson, F., y Jeffrey, S. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews*. Nueva York: Academic Press.
- Etrauss, A., y Corbin, J. (1990) *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Etrauss, A., y Corbin, J. (1998) *Basic of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. (2a. ed.) Thousand Oaks, C. A.: Sage.
- Falk, J. (1980). The conversational Duet. En B. R. Bruce, C., Hoffman, M., Silva, M., y Oosten, V. (Coord.), *Proceedings of the sixth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley: University of California, pp. 507-514.
- Ferrara, K. (1992). The interactive achievement of a sentence: Joint productions in therapeutic discourse. *Discourse Processes*, 15, 207-228.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuentes, C., y Alcaide, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros.
- Gallardo, P. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. Nueva York: Academic Press.
- Greenwood, A. (1989). Discourse variation and social comfort: A study of topic initiation and interruption patterns in the dinner conversation of preadolescent children. Tesis doctoral no publicada, City University of New York.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. Morgan (Coords.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 51-58.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institucional talk: analyzing data. En D. Silverman (Coord.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Londres: Sage, pp. 161-82.
- Hernán, P., y Samaniego, J. L. (1998). Marcadores pragmáticos de apoyo discursivo en el habla culta de Santiago de Chile. *Onomázein*, 3, 11-25.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. En G. Psathas (coord.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. Nueva York: Irvington, pp. 79-96.
- Kochman, T. (1981). *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Nueva York: Harper and Row.
- Lakoff, R. (1979). Stylistic strategies within a grammar of style. En J. Orasanu, M. Slater y L. Adler (Coords.), *Language, Sex, and Gender. Annals of the New York Academy of Science*, 327, pp. 53-78
- Lomas C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- McDermott, R., y Tylbor, H. (1983). On the necessity of collusion in conversation. *Text* 3(3), 277-297.
- Moreno, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Patton et al. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publication.
- Sacks, H., Schegloff, E., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sandig, B., y Selting, M. (2000). Estilos del discurso. En T. van Dijk (coord.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, pp. 207-231.
- Schegloff, E. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uhuh' and other things that come between sentences. En D. Tannen (coord.), *Analyzing discourse: Text and talk. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1981*. Washington: Georgetown U. Press, pp. 71-93.
- Schegloff, E. (1988). Discourse as an interactional achievement II: An exercise in conversation analysis. En D. Tannen (coord.), *Linguistics i Context: Connecting Observation and Understanding*. Norwood: Ablex, pp. 135-158.
- Schiffirin, D. (1984). Jewish argument as sociability. *Language Society*, 13(3), 311-335.
- Smitherman, G. (1994). *Black talk: Words and phrases from the hood to the amen corner*. Nueva York: Houghton Mifflin.
- Shuy, R. (1982). Topic as the unit of analysis in a criminal law case, En D. Tannen (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Nowood: Ablex
- Tannen, D. (1994). *Gender and Discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Norwood: Ablex.
- Tusón, V. (1999). Diferencia sexual y diversidad lingüística. En C. Lomas (coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y Educación?* Barcelona: Paidós, pp. 85-100.
- Tusón, V. (2002b). Lenguaje, interacción y diferencia sexual, en A. González y Lomas (coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp. 61-76.
- Zimmerman, D. y West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. En B. Thorne y N. Henley (coords.), *Language and sex: difference and dominance*. Rowley: Newbury House, pp. 105-129.