

Otra mirada a los componentes de la comunicación¹

Gilberto B. Aranda
Instituto Superior de Ciencias de la Educación
(Estado de México, México)

El interés por los componentes de la comunicación es remoto, pero no es un asunto caduco. Aunque Halliday propuso superarlos mediante un enfoque con categorías que son determinantes y no solamente componentes del lenguaje, hay razones para pensar que el enfoque de componentes puede tener aún utilidad. Este artículo considera autores como Hymes, Saville-Troike, Duranti y Tusón, entre otros, para comparar algunos modelos de componentes muy semejantes entre sí, pero que tienen algunas diferencias que merecen aclararse para evitar confusiones; al final, el artículo plantea una propuesta para articularlos.

Palabras clave: componentes de la comunicación, etnografía de la comunicación.

Another Regard at the Components of Communication

Interest in the components of communication is remote. Although Halliday proposed surpassing them through an approach with categories that are determinant of the language, there are reasons to think that the approach of components can still have utility. This article considers authors such as Hymes, Saville-Troike, Duranti, and Tusón, among others, in order to compare some models of very similar components which also have some differences that deserve clarification to avoid confusion; this paper also proposes a way to articulate them.

Keywords: components of communication, ethnography of communication.

¹ El análisis que se expone en este artículo se desarrolló en el marco de una investigación sobre algunos casos de trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura que culminó en la tesis que presentó el autor para obtener el grado de doctor en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (2008) titulada: "La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP" (Secretaría de Educación Pública). La investigación se realizó de febrero de 2005 a julio de 2008 con una beca de apoyo del CONACYT.

Un autre regard sur les composants de la communication

L'intérêt pour les composants de la communication a reculé. Bien que Halliday ait proposé d'aller plus loin au travers d'une approche avec des catégories qui sont déterminantes et pas seulement des composants du langage, il y a des raisons pour penser que l'approche des composants peut encore aujourd'hui avoir une utilité. Cet article considère des auteurs comme Hymes, Saviile-Troike, Duranti et Tusón, parmi d'autres, pour comparer quelques modèles de composants très semblables entre eux, cependant ils ont quelques différences qui méritent d'être précisées pour éviter des confusions; l'article soumet aussi une proposition pour les articuler.

Mots clés : composants de la communication, ethnographie de la communication.

INTRODUCCIÓN

En este artículo, se plantea en primera instancia una breve panorámica de los modelos de componentes de la comunicación, considerando algunos aspectos de su origen, limitaciones y posible reciclaje. Dado que soy un profesionista de la educación, esta visión se encuentra claramente influenciada por esta circunstancia, aunque este texto está dirigido a cualquier público interesado en este tipo de modelos y en la etnografía de la comunicación.

Luego me serviré del modelo SPEAKING, propuesto por Hymes (2002), como eje para hacer comparaciones con otros modelos o versiones del mismo modelo, pues algunos de ellos difieren mínimamente entre sí y consisten en ajustes realizados por distintos autores por diversos motivos. El propósito es apreciar diferencias que pudieran implicar confusiones. No pretendo dar cuenta de todos los modelos pero sí de unos muy significativos: los de Hymes (2002), el de Saviile-Troike (1982) y el de Tusón (2002), incorporando además algunas aportaciones de Duranti.

Enseguida plantearé una integración posible de las propuestas mencionadas, y para ello propondré distinguir entre macrocomponentes y microcomponentes, considerando como los primeros a aquellos del modelo original de Hymes. En esta tarea me parece importante dar cabida cabal a la lengua escrita, dado que dichos modelos surgieron en un contexto que privilegiaba el estudio de la oralidad.

Finalmente comentaré sobre los posibles alcances de esta propuesta integradora.

LOS MODELOS DE LOS COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN

Desde hace largo tiempo han surgido diversos modelos de componentes de la comunicación, aunque no todos se han presentado con esta denominación; verbigracia, se han planteado factores o componentes en la estructura del hecho comunicativo, o bien del lenguaje, o del habla, etc. En algunas ocasiones, la diferencia de términos puede llevar matices importantes; así por ejemplo, las referencias al habla fueron cediendo ante las referencias al lenguaje y a la comunicación, lo cual a veces pudo indicar el equiparamiento de la oralidad con el lenguaje, pero ahora puede manifestar la posibilidad de la integración de la escritura como forma de comunicación entretrejida o alternativa a la oral.

A pesar de la diversidad de los modelos, suele haber muchas coincidencias en ellos. La siguiente versión me parece un buen ejemplo del contenido de gran parte de los modelos descriptivos de la comunicación, los cuales buscan apreciar en los eventos comunicativos, con algunas cuestiones de más o de menos, asuntos tales como «quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)» (Fishman 1970, en Pilleux, 2001).

Algunos modelos más simples se generaron previamente, pero siguen siendo un recurso adecuado para plantear algunas cuestiones básicas en la comunicación.

De larga tradición en nuestra cultura es la división tripartita en hablante, oyente y algo de lo que se habla. La misma ha tenido diversas elaboraciones por parte de la teoría de la información, la lingüística, la semiótica, la crítica literaria y la sociología (Hymes, 2002, p. 62).

Según Jakobson (1975, p. 355), se trata de un “modelo tradicional de lenguaje” elucidado por Bühler en 1933, y que implica distinguir la primera persona (destinador), la segunda (destinatario) y la tercera (de quién o de qué se habla). Jakobson enriqueció este modelo integrando tanto aportaciones de Malinowski como propias, y determinando un

conjunto de “factores que constituyen todo hecho discursivo, cualquier acto de comunicación verbal” (Jakobson, 1975, p. 352). El modelo ampliado incluyó mensaje, código y contacto.

Posteriormente surgieron otros modelos en el marco del desarrollo de la etnografía de la comunicación, cuyo objetivo final ha sido «profundizar la reflexión sobre la relación entre lengua, cultura, sociedad e individuo» (Golluscio, 2002, p. 15)².

Sobre la base del modelo de Jakobson (1960) de seis factores constitutivos de cualquier evento de habla, Hymes propuso, en versiones sucesivas (1962, 1964, 1972 y 1974) una lista más extensa de posibles componentes de un evento de habla para tomar en cuenta en el análisis de la lengua en uso (Duranti, 1985, p. 202).

A medida que avanzaba su desarrollo teórico, Hymes fue modificando y completando su primera propuesta (1962) dibujando, asimismo, las líneas de interrelación entre los componentes. En síntesis, esta propuesta transforma el alcance de la descripción lingüística, la cual abarcará no sólo al código, sino también los usos sociales de la/s lengua/s que circulan en la vida social de un grupo (Golluscio, 2002, p. 27).

El modelo original de Hymes³ propone ocho componentes que identificó con una palabra con fines mnemotécnicos⁴ construida por las siglas de tales componentes en inglés: SPEAKING o en francés PARLANT con siete elementos (Hymes, 2002, pp. 70-77). Pero estos componentes pueden dividirse y el mismo Hymes lo fue haciendo, como ya se dijo. Este célebre etnógrafo afirmaba que “los materiales etnográficos investigados hasta el momento indican que se deben distinguir algunas veces unos dieciséis o diecisiete componentes. No se ha encontrado regla alguna que requiera la especificación simultánea de todos ellos. Siempre existen redundancias” (2002, p. 70).

Este modelo es una propuesta abierta en varios sentidos: admite agrupar o subdividir componentes y como lo señala Duranti (1985, pp.

² La autora refiere a Sherzer al plantear lo anterior.

³ Hymes (2002, p.64) plantea componentes del “habla”, pero considera a ésta “como un subrogado de toda forma de lenguaje, incluyendo la escritura”; aún así, me parece que su modelo está más enfocado a la oralidad.

⁴ Queda la duda de en qué medida estos recursos mnemotécnicos han sido útiles a la teoría o han estorbado su exposición.

202-203) puede permitir al investigador identificar cuáles son los aspectos relevantes para la descripción émica de una situación en particular.

Diversos autores han elaborado otras propuestas muy relacionadas con ésta, en algún caso antecediéndola, pero más comúnmente reconociéndola como punto de partida; por ejemplo, Firth (1950, en Halliday, 1982, p. 85), Fishman (1970, en Pilleaux, 2001), Saville-Troike (1982) y Tusón (1997). Otros han precisado algunos aspectos del modelo (Duranti, 1985).

Cuando Hymes comentaba sobre los modelos preexistentes al suyo afirmaba que “en manos de algunos investigadores, varios de estos modelos han mostrado ser productivos, pero su productividad ha dependido no de tomarlos en forma literal sino sólo de emplearlos de manera precisa” (2002, p. 69). Pienso que esta afirmación también puede asignarse a los investigadores que usan el modelo de Hymes u otros derivados del mismo. Además, creo que el empleo “de manera precisa” puede implicar creatividad y sagacidad, además de laboriosidad, para identificar aquello que es relevante en determinada situación.

Una complicación en la conceptualización de los componentes del habla deriva de que distintos expositores (por ejemplo Hymes y Saville-Troike) hacen uso diferente de algunos términos iguales o sutilmente diferenciados. Por eso, uno de los objetivos de este artículo es hacer comparaciones que clarifiquen los términos propios de cada autor.

Hay que reconocer que este tipo de modelos también ha sido criticado. Halliday señala que “una de las dificultades con estas listas consiste en saber qué condición teórica asignarles en relación con el texto” y propone como alternativa otro enfoque con categorías que son “determinantes y no componentes del habla” (1982, p. 85). A pesar de esta crítica, me parece que el modelo de componentes puede ser todavía muy útil para determinadas finalidades, particularmente cuando se requiere de una guía de observación que permita atender una serie detallada de características de los eventos comunicativos.

Por ello también han surgido, desde diversas perspectivas teóricas y con distintos propósitos, guías de observación del lenguaje como el «esquema que propone Biber (1994) para identificar el registro de los textos desde la lingüística funcional» (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 330⁵),

⁵ En Biber (1994, pp.39 a 44) se encuentra este esquema o modelo; Calsamiglia y Tusón (1999, p.331) recuperan en castellano el listado de aspectos que comprende. Cabe mencionar que Biber es un autor que además hace un recuento de esquemas en torno al análisis de registros (1994, p.37-39).

el cual es muy semejante en sus elementos a un modelo de componentes como los ya mencionados de la etnografía de la comunicación. En cuanto a materiales escritos, también podemos encontrar listas de aspectos para analizar; por ejemplo, Nemirovsky (1999)⁶ propone una serie de elementos para atender las características de distintos tipos de textos escritos en una perspectiva didáctica.

Por otra parte, me atrevo a pensar que en muchos trabajos actuales sobre el lenguaje y la literacidad subyace un modelo de componentes o algo muy semejante aunque no se indique explícitamente

En cuanto a los usos posibles de los modelos de componentes reconocidos como tales puede citarse como ejemplo, en el campo de la educación, a Tusón (2002, p. 49), quien considera «que la reflexión y la preocupación por el uso oral de la lengua es algo que atañe a todos los profesores» y acude a los componentes del modelo SPEAKING para estructurar una guía para la observación participante por parte de los docentes para que elaboren un análisis en el aula propia del uso de la lengua que ahí ocurre⁷. Me parece que guías de observación (participante o no) con estos referentes también podrían ser de utilidad en consultorios (principalmente de psicoterapeutas) y en las oficinas de otros profesionistas.

Pero volviendo al campo educativo, yo mismo he propuesto que los modelos de componentes de eventos de la comunicación pueden ser una alternativa para el desarrollo de la investigación de la trasposición didáctica de prácticas sociales de escritura para su enseñanza en la escuela, y servir de base para articular otras categorías de otras disciplinas teóricas (Aranda, 2007a y b). Se habla de «trasposición didáctica» cuando “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 45). Uno de los quehaceres de la didáctica en tanto disciplina, es jugar un rol crítico analizando la trasposición de los objetos de enseñanza (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 37), pero este análisis no había prosperado en el ámbito de la enseñanza de la lengua escrita, quizás por no haber identificado una metodología pertinente; sin

⁶ La autora indica que algunas de ellas están basadas en los trabajos de van Dijk (1978) sobre la ciencia del texto.

⁷ Algo más o menos similar desarrolla la misma autora junto con Nussbaum (2002).

embargo, los viejos modelos de componentes de la comunicación pueden desempeñar actualmente un rol significativo para este análisis.

Sin embargo, este último ejemplo de usos contemporáneos de dichos modelos implica enfrentarse y superar el hecho de que fueron concebidos pensando básicamente en la lengua oral y su diseño requiere algunas adaptaciones para trabajarlos con la lengua escrita. No obstante, buena parte de dichos modelos puede servir para explorar los «eventos de escritura» como lo ha propuesto Basso desde hace mucho tiempo (1974).

En suma, llámense «modelos de componentes» o no, existe una gran variedad de modelos que enlistan una serie de aspectos de la comunicación con distintos propósitos y perspectivas, los cuales pueden tener elementos útiles para otros propósitos o circunstancias en que se concibieron.

El modelo SPEAKING

En la Tabla 1 aparecen de arriba hacia abajo la sigla SPEAKING y las palabras inglesas a las que corresponden; en otra columna está la traducción de las palabras y en otra más la subdivisión que el mismo Hymes fue haciendo de esos componentes.

Tabla 1. Modelo SPEAKING (Hymes, 2002)

| Sigla / inglés | Componente | Componentes divididos |
|------------------------|-----------------------|---|
| S situation | Situación o escenario | 1 a) tiempo y 1b) lugar |
| | | 2) escenario psicológico |
| P participants | Participantes | 3) hablante o emisor |
| | | 4) destinador |
| | | 5) oyente o receptor o audiencia |
| | | 6) destinatario |
| E ends | Fines o propósitos | 7) fines como resultados |
| | | 8) fines como metas |
| A act sequence | Secuencia de actos | 9) forma del mensaje |
| | | 10) contenido del mensaje |
| K key | Clave o tono | 11) manera en que se ejecuta el acto de habla |
| I instrumentalities | Instrumentos o medios | 12) canal |
| | | 13) formas del habla |
| N norms | Normas | 14) normas de interacción |
| | | 15) normas de interpretación |
| G genre | Género | 16) género |

Hay que notar que no se trata de un listado de componentes aislados, sino que éstos “son siempre interdependientes; así, una determinada relación entre los participantes requerirá unas normas de interacción; un género, una secuencia de actos; una localización espacio-temporal, un género prototípico, etc.”. Por eso, “cuando se describe un intercambio concreto, hay que tener en cuenta cómo se articulan esos componentes, es decir, cuáles de entre ellos sobredeterminan a los otros” (Tusón, 1997, p. 79).

Me parece pertinente reconocer que en la exposición de modelos de análisis para los actos comunicativos no sólo se presentan variaciones en cuanto a los componentes que se enlistan, sino también en cuanto a las relaciones que se establecen entre los mismos, por lo menos para su exposición; por ejemplo, Hymes divide el componente de situación en escenario y escena, pero para Saville-Troike (1982, p. 138) la escena se subdivide en género, tópico, propósito/función y escenario. Estas variaciones pueden entenderse como formas alternativas válidas de organizar el análisis de los actos comunicativos o de exponer la teoría al respecto, pero pueden provocar confusiones. Para tratar de disminuir estas, propongo introducir una jerarquización explícita de los componentes de los modelos en cuestión identificándolos en términos de macrocomponentes y microcomponentes.

Antes de pasar a una serie de apartados donde explicaré en qué consisten cada uno de los componentes en cuestión, presento la Tabla 2, en la cual comparo el modelo SPEAKING de Hymes con otros modelos: el de Saville-Troike y el de Tusón.

Tabla 2. Comparación de tres modelos

| Hymes 1972/1986 (2002) ⁸ | Saville-Troike (1982) | Tusón (1997) |
|-------------------------------------|---|---|
| 1a) situación tiempo | escenario: hora, estación del año | localización temporal |
| 1b) situación lugar | escenario: localización, mobiliario, etc. | localización espacial |
| 2) escenario psicológico | escenario | escena psicosocial |
| 3) hablante o emisor | participantes: - características - relaciones | participantes: - características socio-culturales - relaciones entre participantes - constelación de los participantes |
| 4) destinador | | |
| 5) oyente, o receptor, o audiencia | | |
| 6) destinatario | | |

⁸ La fuente consultada en castellano es publicada en 2002; de ella obtengo las referencias de los otros años citados, que corresponden a obras del autor en inglés.

| | | |
|---|---|---|
| 7) propósitos: resultados | propósito del evento / función para los participantes | productos |
| 8) propósitos: metas | | metas |
| (7 y 8) propósitos | | globales y particulares |
| 9) forma del mensaje | | organización y estructura de la interacción |
| 10) contenido del mensaje | tópico o foco referencial | organización temática |
| (9 y 10) secuencia de actos | secuencia de actos | |
| 11) manera en que se ejecuta el acto de habla | | grado de formalidad / informalidad |
| 12) canales | forma del mensaje (canal, código) | canal |
| 13) formas del habla | forma del mensaje (canal, código) | - variedades de habla - cinesia y proxemia |
| 14) normas de interacción | reglas de interacción | normas de interacción |
| 15) normas de interpretación | normas de interpretación | normas de interpretación |
| 16) género | género o tipo de evento | - tipo de interacción - secuencias discursivas |

El análisis de la situación

La situación remite tanto a los aspectos espaciales como a los temporales que definen un evento comunicativo, pero también a este mismo evento. Es de notar que lo espacial y lo temporal tienen tanto una dimensión física como una psicológica, o mejor dicho, una dimensión social (cultural) que se maneja en el plano psicológico.

Hymes subdivide los componentes de la situación en sentido amplio en: a) situación, en el sentido restringido de escenario (*setting*) y b) escena, (“escena psicosocial”, precisa Tusón, 1993, p. 74). El “escenario” remite a las circunstancias físicas de la interacción y la “escena” a la interpretación psicológica y cultural que se hace de tales circunstancias (Duranti, 1985, p. 206). En última instancia, puedo distinguir dentro de este macrocomponente (situación) a 2 microcomponentes que se subdividen según se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Microcomponentes de la situación

| Microcomponente 1. Escenario(s) | Microcomponente 2. Escena |
|--|---|
| - Escenario(s) espacial(es) (físico) - Escenario(s) temporal(es) (físico) - Relaciones espacio-temporales. | - Delimitaciones espaciales (psicosociales) - Delimitaciones temporales (psicosociales) - Reconocimiento del evento como tal. |

Enseguida planteo algunas aclaraciones o ejemplos sobre estos mismos componentes.

Escenario(s)

Analizar un escenario puede implicar más que contestar “dónde” y “cuándo” con cualquier respuesta simple. Tanto el lugar como el tiempo han de ser descritos con la sagacidad y detalles necesarios para identificar los elementos que puedan influir en la comunicación.

He decidido incluir la opción del plural en el término de este microcomponente porque un mismo evento comunicativo puede ocurrir en distintos escenarios, lo cuál es particularmente común y relevante cuando se aborda lo relativo a la lengua escrita.

Pero tanto en lo oral como en lo escrito hay situaciones en que los participantes en el mismo evento comunicativo pueden compartir o no el mismo tiempo o el mismo lugar, de ahí la necesidad de añadir el microcomponente de las “relaciones espacio – temporales”.

- Escenario(s) espacial(es) (físico-s)

En un escenario espacial puede identificarse el tipo de espacio, por ejemplo, un salón de clase y algunas otras cuestiones físicas, por ejemplo, la disposición del mobiliario, los adornos e informaciones de las paredes; hasta una orientación puede ser relevante en ciertos contextos, por ejemplo, la dirección hacia la Meca o hacia el Sol naciente.

- Escenario(s) temporal(es) (físico-s)

Varía también lo que puede ser pertinente de considerar en este rubro, por ejemplo, la hora del día, la estación del año, el momento del calendario escolar, la fecha precisa, etc.

- Relaciones espacio-temporales

Cuando nos aproximamos a una situación de comunicación escrita el lugar y el tiempo de la emisión y de la recepción suelen ser distintos.

Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 30 y 75) identifican las situaciones de enunciación oral y escrita prototípicas en los términos que reúno en la Tabla 4.

Tabla 4. Situaciones de enunciación prototípicas

| Oral | Escrita |
|--|--|
| Participación simultánea de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible referirnos a ellas como interlocutores. | Las personas que se comunican a través de un texto actúan independiente y autónomamente. |
| Los interlocutores comparten el tiempo y el espacio, participan cara a cara. | Los protagonistas no comparten el tiempo y el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura. |
| Los interlocutores activan, construyen y negocian en la interacción una relación interpersonal. | Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado. |

Las mismas autoras reconocen que el desarrollo de la tecnología y de los medios de comunicación audiovisuales permiten en la actualidad “canales por los que, actualmente, puede circular el habla, tanto de forma directa o simultánea como de forma diferida (en el espacio, o en el tiempo y el espacio), o combinando ambas formas” (Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 30) y lo mismo puede afirmarse sobre la circulación de la escritura (principalmente por medios cibernéticos: correo electrónico, chat, messenger, etc.).

Martins-Baltar (1979, en Cassany, 1989, p. 35) identifica ocho “diferentes tipos de comunicación según el tiempo y el espacio de la emisión y de recepción del mensaje” y los ejemplifica en un cuadro del cual presento a continuación una versión adaptada (Tabla 5).

Tabla 5. Situaciones orales y escritas⁹

| Tiempo Espacio | En el mismo tiempo | | En tiempo distinto | |
|-------------------|---|---|--|--|
| | En el mismo sitio | 1 ORAL - diálogos cara a cara - conferencias | 2 ESCRITO - escrito en la pizarra por el profesor - nota para el participante en un debate | 3 ORAL - cassette, CD, DVD, etc. |
| En sitio distinto | 5 ORAL - teléfono - radio - emisión de TV en directo | 6 ESCRITO - escrito en la TV - m e d i o s cibernéticos - r e c a d o s telefónicos con letras | 7 ORAL - emisión de TV en diferido - contestador automático - cassette, CD, DVD, etc. | 8 ESCRITO -una carta -una postal |

⁹Las áreas sombreadas corresponden a la comunicación con tecnología avanzada. Lo relativo a medios cibernéticos y recados telefónicos con letras, CD y DVD es agregado mío. Suprimí el ejemplo del dictáfono.

Escena

La escena, ... designa la 'situación psicológica' o la definición cultural de una ocasión como un tipo de escena determinado. En una obra teatral con el mismo escenario y con el mismo decorado, puede cambiar el tiempo dramático: "diez años más tarde". En la vida diaria, las mismas personas, en igual situación, pueden redefinir su interacción como un cambio en el tipo de escena, digamos, de formal a informal, de serio a festivo y otros semejantes. ... La escena siempre implica un análisis de definiciones culturales (Hymes, 2002, pp. 71-72).

En otra perspectiva organizativa de los componentes en cuestión, para Saville- Troike la escena sería "el contexto extrapersonal del evento" y abarcaría (como macrocomponente, diría yo) a los siguientes componentes (microcomponentes): género, tópico, propósito/función y escenario. Para analizar la escena pueden plantearse cuestionamientos como: de qué tipo de evento se trata, por qué sucede, cuál es su propósito, etc. (1982, pp.138-140).

Enseguida vuelvo a la idea de Hymes sobre escena, más reducida, para ver sus microcomponentes.

- Delimitaciones espaciales (psicosociales)

Un mismo espacio es para usos diferentes, por ejemplo, el patio de una escuela cuando se rinden honores a la bandera o cuando es la hora del recreo.

- Delimitaciones temporales (psicosociales)

Una continuidad temporal puede implicar escenas diferentes, por ejemplo, cuando el maestro se ausenta y el control del orden en el salón de clases lo asume un alumno.

- Reconocimiento del evento como tal

Por ejemplo, cuando una madre indica "es hora de hacer la tarea".

El análisis de los participantes

"Los participantes son las personas que intervienen en la interacción", dice Tusón (1997, p. 76). Más allá de dicha identificación,

diversos autores fueron incluyendo otros análisis ligados a este rubro. Saville-Troike (1982, pp. 141-142) reconoce que la pregunta principal para la descripción en este rubro remite a quién o quiénes toman parte en un evento comunicativo, pero apunta que hay que indagar las relaciones que se establecen entre los participantes considerando sus posiciones sociales (muchas veces asociadas con edad, status y sexo), para lo cual propone diversos cuestionamientos, por ejemplo, acerca de cuáles roles pueden ser asumidos por quienes y cómo se adquieren; o quién puede hablar a quién, cuándo, dónde y acerca de qué. Indica que la indumentaria de los participantes puede ser relevante y menciona que entre los participantes pueden considerarse en algunos grupos sociales a gente invisible, espíritus y animales. Tusón (1997, pp. 74-76) propone atender cuáles son las características socioculturales de los participantes, las relaciones entre ellos y las constelaciones que conforman.

En el macrocomponente de participación puedo identificar¹⁰ como microcomponentes a los que siguen: 1) tipos de participación. 2) características socioculturales de los participantes. 3) relaciones entre los participantes y 4) constelaciones de los participantes.

Tipos de participación

Hymes (2002, p. 69)¹¹ critica los esquemas que al respecto proponen la díada emisor - receptor (con diversas terminologías) porque, dependiendo del evento comunicativo, los participantes pueden ser éstos, pero a veces otros, más o inclusive menos (un solo participante). Así, aunque la única categoría universal para los eventos en cuestión es la de "participante" puede pensarse que puede haber distintas formas de participación, según el caso: a) hablante, o emisor; o sea, el agente responsable del mensaje y que no siempre es el que lo dice, b) destinador, es decir, quién dice el mensaje, c) oyente, o receptor, o audiencia (creo que también pudiera decirse testigo); que pueden o no ser destinatario del mensaje, pero cuya presencia puede influir en el evento, y d) destinatario; aquel al que se dirige el mensaje.

Como plantea el etnógrafo estadounidense, a veces se requiere "la especificación de *tres* participantes ... ; algunas, sólo de *uno*, indiferente

¹⁰ Tusón (1997, p. 74) explicita los tres últimos y considera de manera implícita al primero.

¹¹ "El modelo diádico común del hablante-oyente a veces especifica demasiados participantes, a veces demasiado pocos, o a veces participantes erróneos" (Hymes, 2002, p.70).

en cuanto a su rol en el evento de habla; algunas, de *dos*, sólo el hablante y la audiencia” (Hymes, 2002, p. 69).

Características socioculturales de los participantes

Tusón (1997, pp. 74 y 76) habla de las características socioculturales o psicosociales de los participantes, como pueden ser: “edad, sexo, clase, identidad étnica, estatus, papeles, repertorio verbal, bagaje de conocimientos, etcétera”, entre las cuales “se trata de seleccionar aquellas que son relevantes para la descripción del hecho concreto”. Además ella destaca el interés de apreciar los papeles (roles), considerando que cada persona puede desempeñar distintos roles según las circunstancias; por ejemplo, un maestro puede ser consejero o sancionador con sus alumnos. Los diferentes roles implicarían variaciones en la forma de hablar.

Relaciones entre los participantes

Estas relaciones, que se van construyendo y negociando a partir de la interacción, pueden ser jerárquicas o entre iguales, íntimas o distantes (Tusón, 1997, p.76), formales o informales, circunscritas a determinados temas, etc.

Constelaciones o configuraciones de los participantes

Esto tiene que ver con la manera en que los participantes en un evento se organizan entre sí; por ejemplo, en una clase, las relaciones entre el profesor y el grupo, por un lado y entre los alumnos entre sí, por otro (Tusón, 1997, p. 76).

El análisis de las finalidades

Hymes propone un componente que llama “propósitos-metas” (Tusón lo nombra como “finalidades globales/particulares”), en torno al cual analiza la interacción entre dos tipos de finalidades en un evento comunicativo: a) los “propósitos” que corresponden a las finalidades sociales de un evento (sus funciones y las expectativas culturales que generan); y b) los “propósitos” o “metas” que constituyen las finalidades particulares de los participantes (Hymes, 2002, p. 73; Tusón, 1997, p. 74).

Además, Hymes nombra otro componente como “propósitos-resultados” (Tusón lo nombra como “metas/productos”), el cual consiste

en comparar las finalidades originales (sociales y particulares) con los resultados que se obtienen tras la interacción en el evento (Hymes, 2002, p. 73; Tusón, 1997, p. 74).

Yo propondría referirse a un macrocomponente de finalidades desglosado en los siguientes microcomponentes: 1) finalidades sociales presupuestas para el tipo de evento, 2) finalidades particulares de los participantes en el evento, 3) procesos de negociación entre las distintas finalidades en juego, considerando incluso los resultados obtenidos.

Tusón expone y ejemplifica el componente de las finalidades de la siguiente manera:

Bajo el rótulo de ‘finalidades’ se incluyen tanto las metas, es decir, los objetivos de la interacción, como los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir. ...

En el aula podríamos decir que la finalidad global de carácter social es enseñar y aprender. Pero existen, también [otras] finalidades ... , como ... las que comportan el ‘currículum escondido’, etc. Cabría preguntarse si estas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes – y qué sucede cuando no es así-, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad –o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras-, porque a veces el éxito o fracaso de una actividad puede depender de aspectos como éstos (1993, pp. 63-64).

El análisis del contenido, la forma y secuencia de los mensajes

Para Hymes (2002, pp. 70-71) el componente llamado “secuencia del acto” analiza qué se dice y cómo se dice algo (o sea, qué se dice específicamente), considerando el “cómo” en tanto una parte de “qué”. Para Saville Troike (1982, p. 137) y para Duranti (1985, p. 212) esta denominación debe implicar los aspectos secuenciales de los eventos comunicativos, tales como los turnos de conversación, en tanto que la forma y el contenido deben apreciarse como componentes distintos. Tusón (1997, p. 74) considera que la secuencia de actos puede subdividirse en “organización y estructura de la interacción”, por una parte, y por otra, “organización del/los tema/s”. A fin de cuentas, puede interpretarse que mediante este componente se trata de analizar la forma en que se organizan el contenido y las interacciones, en una secuencia de actos que conforma un evento comunicativo; pero Hymes no lo describió claramente.

La exposición de Hymes tiene el mérito de indicar que “cómo se dice algo es parte del *qué se dice*” (2002, p. 70), pero me parece que el término “secuencia de actos” no resulta suficientemente claro para referirse a forma y contenido de los mensajes; y a la inversa, la división del componente denominado “secuencia de actos” en “forma” y “contenido” parece relegar lo relativo a cuestiones secuenciales.

Más allá de la cuestión terminológica, la dificultad de analizar algo relativo al contenido está en que no puede haber un rubro independiente para este análisis, porque la forma es parte del contenido. De hecho, para Hymes la forma del mensaje se asocia a cada componente afectando su conformación o su interpretación (2002, p. 70).

Como había afirmado previamente, una complicación en la conceptualización de los componentes del habla deriva de que distintos expositores hacen uso diferente de términos iguales o sutilmente diferenciados. Me refiero ahora a las diferencias entre los planteamientos de Hymes (2002) y los de Saville Troike (1982). Así, Hymes distingue entre la forma del mensaje (un subcomponente del componente de secuencias de actos) y la forma del habla (un subcomponente del componente de instrumentos) en tanto que Saville-Troike (p. 137) solo considera la “forma del mensaje” pero entendiendo por ella lo que Hymes denomina “formas de interacción” y “canales” (Saville-Troike, pp. 142-144) y también lo que el mismo Hymes denomina propiamente como “forma del mensaje” (esto se deduce de que la etnógrafa plantea que hay restricciones sintagmáticas y paradigmáticas que determinan las formas de los mensajes, p. 145). Por otra parte, Hymes sólo se refiere a una clase de contenido, el “contenido del mensaje” (subcomponente de la secuencia de actos), en tanto que Saville-Troike (p. 137) distingue el tópico o foco referencial y el “contenido del mensaje”¹² (como dos componentes distintos entre sí y no englobados en el componente de secuencia de actos) en lo que pudiera interpretarse como la división en dos de un concepto.

Hymes termina restringiendo el componente que identifica como “contenido” a una parte de lo que puede pensarse que es el contenido y

¹² “El contenido del mensaje, o el nivel superficial de las referencias denotativas; lo que se comunica acerca de algo” (Saville-Troike, 1982, p.137). En otros planteamientos afirma que el silencio puede ser significativo y que lo no dicho pero presupuesto es parte del contenido y puede deducirse que para esta autora el contenido del mensaje puede ser explícito o implícito (Saville-Troike, 1982, p. 144).

diciendo con titubeos que “el contenido entra en el análisis ante todo, tal vez, como una cuestión de *tópico* y cambio de *tópico*” (2002, p. 71).

A partir de la descripción y problematización del componente de secuencia de actos en la concepción de Hymes, propongo considerar a cuatro macrocomponentes, dos de ellos dividibles en microcomponentes, como puede verse en la Tabla 6.

Tabla 6. Microcomponentes del contenido, la forma y secuencia de los mensajes

| Microcomponente 1: Forma del mensaje | Microcomponente 2: Contenido |
|---|--|
| - Forma de las expresiones según el código (verbal y no verbal) y el canal (vocal y no vocal, vg. escrito). - Forma de las expresiones verbales a partir de alternativas sintagmáticas y paradigmáticas. | - Tema principal, tópico o foco referencial. - Contenidos explícitos. - Contenidos implícitos. |
| Microcomponente 3: Organización temática | Microcomponente 4: Secuencia de actos u organización de la interacción |

Me parece que ya no es necesario describir cada componente y subcomponente, salvo lo relativo a la forma de las expresiones según el código y el canal, que se hará más adelante. Pero debo señalar que al focalizar lo relativo a la forma del mensaje, considero que la misma deviene en contenido; asimismo, cuando la figura por considerar es el contenido, hay que recordar que hay un fondo relativo a la forma. Por otra parte, tras descubrirme titubeando si la organización temática era forma o contenido¹³, me ha parecido mejor proponerla como un componente en el cual la forma y el contenido son elementos que se combinan sin el predominio de uno o sobre otro.

El análisis del sentido de la comunicación

El componente que describo ahora se ha denominado clave o tono (*key*).

Duranti (1985, p. 216) explica que “en el curso de las interacciones sociales, los participantes ofrecen constantemente unos a otros señales acerca de cómo interpretar lo que va a seguir o lo qué está siendo comunicado” por ejemplo cambios en el volumen de voz, la entonación, etc.

¹³ Organización es forma, en tanto que temática implica contenido.

La clave se refiere al grado de formalidad/informalidad de la interacción, es decir, al tono (serio/lúdico, consensual/conflictivo, íntimo/distante, etc.) (Tusón, 1997, p. 77).

La clave viene a proveer el tono, la manera o el espíritu con los que se realiza el acto. ... Los actos ... pueden diferir por su clave, como por ejemplo, burlona/seria; de rutina/esmerada ... [la clave puede] indicar énfasis, claridad, cortesía (Hymes, 2002, p. 73-74)

El señalamiento de la clave puede ser no verbal (como un guiño de ojos, un gesto, una postura, un estilo de vestir, un acompañamiento musical) pero también generalmente incluye unidades de habla convencionales por lo común desestimadas en el análisis lingüístico corriente, tales como la aspiración y la longitud vocálica que en inglés señalan énfasis (Hymes, 2002, p. 74).

El análisis de los medios

“Los canales y las formas de habla pueden agruparse como medios o agentes del habla y rotularse ... como *instrumentos*” (Hymes, 2002, p. 75). Para Tusón (1997, p. 78), los instrumentos también incluyen los elementos cinéticos y proxémicos (gestos, posiciones de cuerpos), así como las vocalizaciones (por ejemplo mm, ajá, ah, situables en los límites entre palabras y gestos). Saville-Troike (1982, pp. 142-144) identifica a este componente como “forma del mensaje” y analiza sus posibles variaciones mediante el siguiente cuadro en el que vincula códigos (verbal y no verbal) con canales (vocal y no vocal).

Tabla 7. Códigos y canales según Saville-Troike

| CÓDIGO | CANAL | |
|--|--------------------------------------|--|
| | Vocal | No vocal |
| Verbal (considerando cuál lenguaje y cuál variedad del mismo) | Lenguaje hablado | Lenguaje escrito Lenguaje de signos Lenguaje con silbidos Lenguaje con tambores Código morse |
| No verbal | Rasgos paralingüísticos y prosódicos | Elementos kinestésicos Elementos proxémicos Movimientos oculares Ilustraciones |

Lo expuesto entre paréntesis es un agregado mío al original pero acorde con lo expuesto por Saville-Troike fuera de la tabla (p.137).

La misma autora indica que en la mayoría de los eventos comunicativos coexisten tanto lo verbal como lo no-verbal (p.143). En la idea de “evento de lecto-escritura”(literacy event) se reconoce la

pertinencia de incluir los actos orales frecuentemente vinculados con los de actos de lectura y de escritura: “los eventos de lecto-escritura involucran generalmente a un texto escrito y a lo que se dice en torno a ese texto” (Barton, 1994, p. 44).

Duranti (1985, pp. 216-217) reconoce la estrecha relación que se da entre canales y formas de comunicación (siguiendo la terminología de Hymes) y recuerda cómo en la adquisición de la cultura escrita va más allá del uso de un nuevo medio de comunicación (la escritura) pues también implica un estilo diferente de comunicación con patrones discursivos específicos cuya apropiación trasciende a las propias concepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de sus logros.

Desde mi punto de vista, puedo entender un macrocomponente de “instrumentos” o medios de expresión (“formas del mensaje” diría Saville-Troike) subdividido en los siguientes subcomponentes: 1) Combinación de códigos y canales, 2) modos de uso del canal o de los canales implicados, y 3) formas de habla o formas de lenguaje.

Combinación de códigos y canales

Canal puede definirse como “el medio a través del cual se transmite el mensaje (ondas sonoras, sustancia gráfica)” etc. y código como “conjunto de reglas de selección y combinación de signos” (Kaufman & Rodríguez 1993, p. 159), aunque este último término ha sido usado de diversas formas.

Siguiendo a Saville-Troike, los códigos pueden ser verbales y no verbales y combinarse entre sí y con las posibilidades de uno o ambos canales (vocal y no vocal). Habría que añadir que la elección del canal y del código o de la combinación de canales y códigos depende de diversas circunstancias prácticas (por ejemplo, las que ocurren en el contexto de la enseñanza escolar) y de determinaciones culturales.

Junto con los canales propios de la lengua oral y de la escrita, es necesario el reconocimiento de otras formas de expresión que frecuentemente se les asocian, tales como la mímica a lo oral y las ilustraciones a lo escrito.

Por otra parte, interesa resaltar la ubicación de la lengua oral y de la escrita, considerando sus similitudes, diferencias y relaciones. Decía Hymes (2002, p. 74) que “dos metas importantes de la descripción son las consideraciones respecto de la interdependencia de los canales en interacción y de la jerarquía relativa existente entre ellos”. La lengua

oral y la lengua escrita suelen interactuar entre sí y con otros recursos comunicativos en diversas relaciones de jerarquía; en la actualidad, los recursos multimedia multiplican estas ocasiones de interacción pero con sus respectivas particularidades.

Modos de uso del canal o de los canales implicados

En lo que respecta a los canales, se deben distinguir también modos de uso. El canal oral, por ejemplo, puede emplearse para cantar, tararear, silbar o salmodiar rasgos del habla tanto como para hablar (Hymes, 2002, p. 74).

El canal visual se puede utilizar para escritura, considerando diversos tipos de escritura (de imprenta, manuscrita), y particularidades de la misma (mayúsculas o minúsculas, tamaño de la letra, negritas, cursivas, entrecuillados, etc.); también se puede usar para fotografías, animaciones, dibujos, viñetas, etc.

Variaciones en los códigos verbales

Para Hymes la lengua se organiza en diversas formas de habla según tres criterios: a) “la proveniencia histórica de los recursos lingüísticos”, cuestión ligada a la lengua y al dialecto; b) “la presencia o ausencia de inteligibilidad mutua”, vinculada al código¹⁴; y c) “la especialización en el uso”, que tiene que ver con variedades y registros (2002, p. 74).

Este último punto es de suma importancia para la comunicación escrita, la cual generalmente dista mucho de ser la transcripción de lo que pudiera oralizarse.

El análisis de las normas

No hay que confundir el concepto de ‘norma’ con el de ‘regla’. Las normas son tendencias de comportamiento habituales (Bourdieu, 1982, 1990) y compartidas por los miembros de una colectividad, que funcionan en términos de lo que habitualmente se considera como una actuación apropiada para una situación determinada (Tusón, 1997, p. 78).

Hymes, Duranti y Tusón consideran que pueden distinguirse dos tipos de normas, las de interacción y las de interpretación. La distinción

¹⁴ Hymes no aclara aquí qué entiende por código y por inteligibilidad.

que hace Saville-Troike (1982, pp. 138, 147-148) es entre “reglas para la interacción” y “normas de interpretación”¹⁵; al respecto explica:

Por reglas en este contexto me estoy refiriendo a declaraciones prescriptivas de conducta, acerca de lo que la gente ‘debería’¹⁶ hacer, de acuerdo a valores compartidos de una comunidad de habla. Tales prescripciones podrían, adicionalmente, corresponder a la descripción de una conducta típica, pero esto no es un criterio indispensable para la inclusión en este componente ... Las reglas pueden hacerse presentes en forma de aforismos, proverbios o incluso leyes; o bien pueden sostenerse inconscientemente y requerir de su deducción e identificación (1982, p. 147).

No tengo elementos para tomar postura sobre cuál denominación es la adecuada; optaré por hablar en ambos casos de “normas”, pero la distinción de la etnografía norteamericana me parece interesante, en el sentido de que pudiera dar cuenta de que parece haber una mayor determinación social en el ámbito de las interacciones que en el de las interpretaciones.

Entonces, y de acuerdo con la perspectiva de Hymes, Duranti y Tusón, se puede considerar a las “normas” como un macrocomponente que se subdivide en dos microcomponentes: las normas de interacción y las de interpretación.

Normas de interacción

En una visión amplia, pero que pudiera confundirse con lo propio de otros componentes, Duranti afirma que “las normas de interacción involucran diferentes niveles de competencia comunicativa, desde las reglas muy básicas para la construcción de secuencias procesables (por ejemplo los patrones sobre el posible orden de las palabras en una lengua en particular) hasta el uso de un código o registro apropiado” (1985, p. 218).

En una visión más acotada, que ejemplifican Hymes, Saville-Troike y Tusón, las normas de interacción y/o las reglas de interacción)

¹⁵ Ignoro si Duranti está eligiendo los términos que usa considerando la distinción que menciona Tusón. En el caso de Hymes lo dudo más, pues escribe (¿o será problema de traducción?): “Normas de interacción. Todas las reglas que gobiernan el habla tienen, por supuesto, un carácter normativo” (2002, p. 75, las cursivas son mías), cita que sugiere que no se considera una distinción entre regla y norma.

¹⁶ “should”.

“regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra) si se puede interrumpir a quién está hablando o no” (Tusón, 1993, p. 66) qué volumen de voz utilizar (Hymes, 2002, p. 75) la “duración de los turnos” (Pilleux, 2001) la obligatoriedad de guardar silencio (Saville-Troike, 1982, p. 148).

En el campo de la escritura esto se puede relacionar, por ejemplo, con a quién dirigir una petición o una queja (a la máxima autoridad, a una autoridad intermedia o a quién va a resolver propiamente sobre el asunto); con el requerimiento mismo de hacer algo por escrito en vez de oralmente, de escribirlo usando un teclado o usando letra manual, etc.

En cualquier visión, “las normas de interacción obviamente implican el análisis de la estructura social y de las relaciones sociales en general dentro de una comunidad” (Hymes, 2002, p. 75)

Normas de interpretación

Se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho, son los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás (Tusón, 1997, p. 78).

El análisis de los géneros

El género se refiere básicamente al “tipo de evento” (Saville-Troike, 1982, p. 137), al “tipo de interacción” (Tusón, 1993, p. 67), al “tipo de hecho comunicativo” (Tusón, 1997, p. 78), pero esto no es totalmente preciso.

Se entiende por géneros categorías tales como poema, mito, cuento, proverbio, acertijo, maldición, rezo, oración, conferencia, publicidad, carta formal, editorial, etc. Desde cierto punto de vista, el análisis del habla en actos es un análisis del habla en instancias genéricas. La noción de género implica la posibilidad de identificar características formales reconocidas por la tradición. Desde una perspectiva heurística, es importante proceder como si toda habla tuviera características formales de algún tipo que fueran manifestación de géneros ...

Los géneros a menudo coinciden con los eventos de habla, pero deben tratarse como analíticamente independientes de ellos. Pueden tener lugar en (o como) eventos diferentes. El sermón como género es, por

su tipo, idéntico a cierto lugar en un servicio religioso, pero se pueden invocar sus propiedades en otras situaciones para lograr un efecto serio o humorístico ... Se requerirá mucho trabajo empírico para aclarar cuáles son las relaciones entre géneros, eventos, actos y otros componentes. (Hymes, 2002, p. 77).

Normalmente, para cada género

existe una secuencia discursiva dominante (argumentativa en el debate, dialogal en la conversación espontánea, etc.) junto a la cual se pueden presentar otras secuencias discursivas incrustadas y secundarias (una narración en un diálogo, un diálogo en una exposición, etc.) (Tusón, 1997, p. 79).

También es posible pensar que eventos comunicativos identificables con un género (por ejemplo una clase) puedan incluir otros géneros subordinados en ese contexto (por ejemplo, la lectura de un cuento en la clase).

Así, en un macrocomponente identificado como género se podrían incluir microcomponentes como: 1) género dominante y 2) combinación de secuencias discursivas.

COMENTARIOS FINALES

Integrar los modelos expuestos constituye, a fin de cuentas, la elaboración de un nuevo modelo, ¿pero acaso hacía falta uno más? Hay algunas cuestiones que lo pueden justificar: por una parte, al proponer esta integración me parece que se puede ayudar a evitar confusiones o a ahorrar camino para quienes se están acercando por primera vez a estos modelos¹⁷. Por otra, reunir en un todo diversas aportaciones, cada una con matices valiosos, permite una visión de conjunto más práctica que una serie de visiones fragmentadas.

Finalmente, en este trabajo integrador, también es importante el permitir a la comunicación escrita una presencia más clara y pertinente. Pero, tanto la conveniencia de un modelo integrador como la forma en

¹⁷ En mi propia experiencia, como profesionalista de la educación que desconocía estos modelos, me fue muy importante descubrirlos y ver su potencial para el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua, pero me fue arduo esclarecer lo que aquí trato de compartir.

que se propone quedan abiertos a la discusión de quienes, desde sus respectivas disciplinas y perspectivas teóricas, encuentren hoy en día valioso el contar con un modelo de componentes de la comunicación. De cualquier forma, si ha habido una pluralidad de modelos, es porque ha sido conveniente precisarlos en algunos aspectos o adaptarlos para ciertos requerimientos, y no es posible dar por concluidas definitivamente a este tipo de acciones en ningún momento.

El modelo integrador que propongo no pretende ser definitivo, ajeno a ser mejorado o adaptado; sólo busca ser una orientación flexible para abordar la complejidad de la comunicación; un modelo especialmente útil para algunas problematizaciones o para el arranque del trabajo de campo o el análisis de datos que lo requieran, y que posteriormente se puede ir particularizando y ajustando según los requerimientos específicos de la tarea para la cual se utilice explícita o implícitamente. De la misma manera que el lenguaje se ajusta para cumplir sus funciones según múltiples circunstancias, un modelo de componentes debe negociarse para cumplir sus propósitos en el medio en que le corresponda.

REFERENCIAS

- Aranda, G. (2007a). Problemas en el análisis de la trasposición didáctica en la enseñanza de la lengua. En B. Giosa (Coord.), *Entre el sueño y la realidad: Nuestra América Latina Alfabetizada* (pp. 49-58). Montevideo: Sociedad de Dislexia del Uruguay.
- Aranda, G. (2007b). Problemas y alternativas en la investigación de la trasposición en la didáctica de la escritura. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencias. (CD-ROM)*. México: COMIE / UADY. Consultado el 2 junio del 2008 en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at05/PRE1178810017.pdf>.
- Basso, K. H. (1974). The ethnography of writing. En R. Bauman & J. Sherzer, *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 425-432) New York, Cambridge University Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. United States of America, United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Biber, D. (1994). An analytical framework for register studies. En Biber & Firegan (Eds.), *Sociolinguistic perspectives on register*. N.Y., Oxford: Oxford University Press.
- Bronckart, J. P. & Plazola, G. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Duranti, A. (1985). Sociocultural dimensions of discourse. En T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Volume 1* (pp. 193-230). London: Academic Press.
- Golluscio, L. (Comp.) (2002). *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (2002). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla. Textos Fundacionales* (pp. 55-89) Buenos Aires: EUDEBA.
- Jakobson, R. (1975). Lingüística y poética. En R. Jakobson, *Ensayos de Lingüística General* (pp. 347-395). Barcelona: Seix Barral.
- Jakobson, R. (1988). El metalenguaje como problema lingüístico. En R. Jakobson, *Obras Selectas* tomo I (pp. 369-376). España: GREDOS.
- Kaufman, A. & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Nussbaum L. & Tusón A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-207). Barcelona: Paidós.
- Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso*. Consultado el 16 de septiembre del 2005 en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tusón, A. (1993). Aportaciones de la Sociolingüística a la Enseñanza de la Lengua. En C. Lomas & O. Andrés (Comps.), *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la lengua* (pp. 55-68). España: Ediciones Paidós.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-65). Barcelona: Paidós.

Gilberto B. Aranda

SOBRE EL AUTOR

Gilberto B. Aranda Cervantes

Docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Candidato a doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado en varias investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua escrita y contribuido a elaborar o a valorar alternativas didácticas sobre lectura y escritura en educación básica. Autor de *“El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita”* SEP / ISCEEM (2000)

Correo electrónico: gilbertoaranda@yahoo.com.mx

Reconocimiento: Dedico este artículo a Amparo Tusón, a quien admiro por sus conocimientos y agradezco por su grata amabilidad y por los ánimos que me dio en el breve encuentro que tuvimos en 2006.

Fecha de recepción del artículo: 22-02-2008

Fecha de aceptación del artículo: 09-02-2009