



¿PROCEDIMIENTOS NARRATIVOS EN TRANSICIÓN? UN ACERCAMIENTO A LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO Y DE EDUCACIÓN SUPERIOR

NARRATIVE PROCEDURES IN TRANSITION? AN APPROACH TO THE WRITING OF HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION STUDENTS

Virginia Orlando¹

vir.orlando@gmail.com

Instituto de Lingüística (UDELAR)

Universidad de la República

Uruguay

Resumen

En este artículo se presentan algunos resultados del proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación”, abocado a estudiar, desde una perspectiva sociointeraccionista y en vinculación con la noción de géneros discursivos, la construcción de la narración y de la argumentación por niños y jóvenes en Uruguay. En la investigación se analizaron producciones escritas de narraciones y argumentaciones elaboradas a partir de consignas planteadas por el equipo de investigación, realizadas por alumnos de educación primaria, secundaria y terciaria. Los datos fueron procesados a partir de un formulario online diseñado *ad hoc* para una fase inicial de análisis consistente en hacer un estudio longitudinal en tiempo aparente. Se hace foco en esta ocasión en las narraciones de los niveles correspondientes a 6º de secundaria, 1º y 3º de educación superior: en los tres se da un porcentaje creciente de producciones que pueden caracterizarse predominantemente como textos explicativos o descriptivos, antes que como narraciones. A partir de esta constatación, se examina la relación entre la consigna, el contexto de producción, y las estrategias discursivas de los enunciadores, y se recurre a los conceptos de cronotopo (Bajtín, 1991; Perrino, 2015) y de pequeña narración (Georgakopoulou, 2015) para la interpretación de los datos.

Palabras clave: conocimiento letrado situado - géneros discursivos - secuencias textuales - modos de enunciación - cronotopos

Abstract

This article presents some results of the project “Narrate and argue: the construction and development of discursive strategies in three levels of education”, focused on studying, from a socio -interactionist perspective and in linking with the notion of discursive genres, the construction of narration and argumentation for children and young people in Uruguay. In the investigation were analyzed written productions of narratives and arguments elaborated by students of primary, secondary, and tertiary education from the instructions proposed by the research team. The data were processed from an ad hoc designed online form for an initial phase of analysis consisting of doing a longitudinal study in apparent time. On this occasion becomes focus the stories corresponding to 6th High School, as well as 1st and 3rd of Higher Education. In these three levels there is a growing percentage of productions that can be predominantly characterized as explanations or descriptive texts, rather than as narratives. Based on this finding, the relationship between the slogan, the production context, and the discursive strategies of the enunciators is examined, and the concepts of chronotope (Bajtín, 1991, Perrino, 2015) and of small narration (Georgakopoulou, 2015) are used for the interpretation of data.

Keywords: situated literate knowledge - discursive genres - textual sequences - modes of enunciation - chronotopes

Recepción: 22-12-2023

Aceptación: 24-06-2024

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Narrar y argumentar: la construcción y el desarrollo de estrategias discursivas en tres niveles de la educación”², desarrollado entre 2017 y 2019, tuvo por objetivo general el estudio de la construcción y el desarrollo de la narración y la argumentación en producciones escritas de niños y jóvenes en ámbitos educativos formales de Uruguay. En este trabajo se abordan las producciones resultantes a partir de la solicitud de relatar un evento vinculado a la vida educativa y, si bien se partirá de algunas consideraciones relativas a los datos concernientes a todos los niveles educativos investigados, el análisis se concentrará en los textos del último año de bachillerato y los años iniciales de la trayectoria universitaria. La transición entre la fase final de estudios secundarios y la recorrida de los primeros años de estudios en la universidad, según los datos que se presentarán en este artículo, puede verse como una transición en los modos de operar narrativamente vinculada a los contextos de producción educativos.

El proyecto contaba con dos ejes teóricos orientadores del trabajo: 1. El abordaje a la lectura y la escritura en términos de prácticas socioculturales y 2. El concepto de géneros discursivos. En cuanto al primero, al considerar el conocimiento letrado como resultante de la especificidad del dominio o de la tarea, se integran en la dinámica de leer y escribir los factores sociales y contextuales presentes en cada caso. El conocimiento letrado es, así, conocimiento ‘situado’ (Gee, 2015 y 2005).

Enmarcado en la propuesta de los entonces denominados Nuevos Estudios sobre Literacidad (NEL), surgida en la década de 1980, este enfoque sobre lectura y escritura las considera en clave múltiple y cambiante: se trata de procesos no acabados y variables en función de los contextos, locales y globales (Morgan y Ramanathan, 2005). Se plantea aquí un abordaje sociocognitivo de las acciones de leer y de escribir, en el que la importancia de su dimensión sociocultural no reniega ni excluye la cognitiva; antes bien, busca un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los aspectos socioculturales impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (Rueda, 2011)³.

Puesto que esta visión asume las acciones de leer y escribir como parte integrante del mundo de las acciones lingüístico-discursivas, no es difícil ver su relación con el segundo eje teórico orientador del trabajo, es decir, los géneros discursivos. Desde una impronta sociocultural como la planteada por el grupo dialogista (Orlando, 2021), y reconocida hoy como dialogismo, se considera a los diversos campos de la actividad humana ligados al uso del lenguaje (Bajtín, 2002a) en situación, es decir, concretado en los enunciados individuales, orales o escritos, producidos y en circulación en esos distintos campos de actividad. Como toda producción discursiva, y en tanto que enunciados, los textos escritos son realizaciones discursivas individuales producidas en incontables instancias

de enunciación, que se matizan y modulan de diversa forma (Bajtín, 2002b). Esta diversidad no está librada a decisiones meramente individuales: en función del ámbito o esfera social que enmarca a los procesos de enunciación, se van agrupando como tipos relativamente estables de enunciados en los denominados géneros discursivos (2002a).

La decisión de trabajar con narración y argumentación tuvo una referencia fundamental en la reflexión desarrollada por Bruner (2004) acerca de esas dos modalidades de funcionamiento cognitivo, complementarias e irreductibles entre sí, con principios funcionales y criterios de corrección propios, cada una con formas características de ordenar la realidad.

Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. (Bruner, 2004, p.23)

Además de ser fundamentales en la vida cotidiana y en los ámbitos educativos, al iniciar la investigación había décadas de estudios sobre ambas modalidades y con distintos modelos descriptivos y analíticos. Cabe aclarar, antes de continuar, que en la medida que este trabajo focaliza en la narración, toda mención hecha a tales modelos tendrá en cuenta las modalidades narrativas y no se ocupará de las argumentativas.

Dado el tiempo de ejecución del proyecto, el número limitado de sus integrantes y la inexistencia de antecedentes locales se optó entonces por abordar el objeto de estudio desde una perspectiva metodológica que comparara longitudinalmente las producciones de niños y jóvenes en contextos educativos, procurando una presentación general de algunas características textuales y discursivas de distintas formas de leer y escribir. Se transcriben a continuación los objetivos específicos del proyecto sobre narración:

- 1) describir las características formales de la narración de niños y jóvenes de distintos niveles de educación: 3º y 6º de escuela, 3º de secundaria, 6º de bachillerato, 1º y 3º de nivel terciario (universidad y formación en educación);
- 2) analizar las estrategias narrativas utilizadas en cada edad;
- 3) identificar categorías de análisis que habiliten el seguimiento y den cuenta de los eventuales cambios en estas prácticas.

El primer objetivo se orienta por las siguientes preguntas generales: ¿cómo narran?, ¿cómo organizan formalmente los escritos narrativos?, mientras que el segundo busca responder qué tipo de secuencias textuales se utilizan y cómo se construyen discursivamente el enunciador y su interlocutor y, el tercero, si se modifican los textos (y qué elementos de ellos) según las edades.

Los antecedentes con los que contamos para orientar metodológicamente nuestro trabajo en lo concerniente a la narración consistieron, entre otros, en las investigaciones de Aravena (2010 y 2011) sobre el desarrollo narrativo en cuatro edades: 9 y 10 años (primaria), 12 y 13 (secundaria), 16 y 17 (bachillerato) y 22 a 30 (adultos graduados) en Córdoba, España. Acerca de la escritura de relatos, precedía el trabajo de Borzone y Silva (2010) sobre narrativas de niños y jóvenes de 5, 8, 11 y 16 años en Argentina. Desinano (1999), a su vez, analizó las narrativas infantiles orales, y Shiro (2007, 2012) la construcción del punto de vista en escolares, así como también el desarrollo de las habilidades narrativas en niños hispanohablantes.

El análisis no solo buscaba comparar características de la organización textual según las edades: también se ocuparía de identificar estrategias discursivas al narrar. Así, en el inicio de la investigación y a los efectos de orientar teóricamente el trabajo con los datos se tuvo en consideración el desarrollo de estudios que hoy podrían llamarse “clásicos”, sobre la narración en los estudios sociolingüísticos, como es el caso del trabajo de Labov y Waletzky (1997, revisión resultante del que los autores escribieron treinta años antes), al que se referirá más adelante. Y también, puestas a punto en la temática preocupadas por superar las aproximaciones “narratológicas” de los estudios lingüísticos, inicialmente apegados casi exclusivamente a la caracterización de un tipo textual (De Fina y Georgakopoulou, 2012). Es decir, enfoques lingüísticos sobre la narración con interés en lo social, más allá de lo textual, buscando incorporar visiones sobre la narración como modalidad de pensamiento, comunicación y aprehensión de la realidad.

A continuación, se muestra cómo se construyó la muestra con la que trabajamos, y luego, primeros resultados de los datos recogidos.

1. Aspectos metodológicos: la construcción de la muestra y la forma de organizar el trabajo con los datos

En la investigación se analizaron producciones escritas a partir de consignas elaboradas por el equipo de investigación. Se plantearon consignas diferenciadas: por un lado, relativas a la escritura de textos argumentativos y, por otro, textos narrativos. Las consignas redactadas para la producción de textos narrativos buscaban mantener la misma propuesta temática adaptada a cada edad, de forma de comparar los textos elaborados por nivel. Los estudiantes debían escribir acerca de un hecho acontecido en la escuela, el liceo, el espacio universitario o de formación docente, que les hubiera impresionado o afectado especialmente. Mientras que para los escolares y los liceales se pedía que se “contara algo con todos los detalles”, a los estudiantes de nivel terciario se les solicitaba que “relataran un suceso”, en todos los casos referidos al ámbito educativo

en cuestión. Mediante esa formulación (contar algo, relatar un suceso) se esperaba la producción de un 'relato', es decir:

Un tipo específico de narrativa cuya organización revela un desarrollo (comienzo, medio y final) y presenta un agente que enfrenta un obstáculo a sus metas, de tal modo que la resolución del conflicto restablece el orden en el mundo diegético. (Carranza, 2020, p.18)

Se recurre a esta definición de relato (pese a no publicarse al desarrollar el proyecto) porque condensa de forma ejemplar los acuerdos terminológicos alcanzados en el equipo de trabajo sobre qué se asumiría como texto narrativo al clasificar las producciones para analizarlo. En el cuadro presentado a continuación se muestran las distintas consignas propuestas para el texto narrativo. Se conserva el formato y tipografía empleado al distribuir el material para el desarrollo de cada producción.

Figura 1

Consigna por nivel educativo y ámbito institucional para la producción de un texto narrativo

3º y 6º Primaria

En la escuela pasan muchas cosas. **Contá algo que haya pasado con todos los detalles que recuerdes.** Puede ser bueno o malo, alegre o triste.

3º y 6º Secundaria

En el liceo pasan muchas cosas. **Contá algo que te haya impresionado o afectado mucho, con los detalles que recuerdes.**

1º y 3º Formación docente

Relata un suceso de tu vida en el Instituto que te haya afectado o impresionado.

1º y 3º Universidad

Relata un suceso de tu vida en la Facultad que te haya afectado o impresionado.

Parte del equipo desarrolló el trabajo de campo para la recolección de producciones de nivel primario y secundario en instituciones educativas públicas y privadas durante el primer año de trabajo, y parte lo hizo en las instituciones de nivel terciario a inicios del segundo año del proyecto⁴. Las producciones de estudiantes de nivel terciario se recogieron en ámbitos de enseñanza pública. Además de una carrera perteneciente a Formación Docente (Administración Nacional de Educación Pública) que habilitó el trabajo con sus estudiantes, en la universidad pública se recolectaron producciones de

varios servicios universitarios, seleccionados en función de su pertenencia a las tres áreas (Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat).

En el nivel terciario no se cumplió de igual forma, a diferencia de los niveles educativos primario y secundario, en los que se recabaron números equivalentes de producción por centro educativo (tres centros por cada nivel), aunque sí se logró equilibrar la participación de servicios universitarios de las áreas del conocimiento señaladas. Cabe aclarar que, dado el número de producciones que tomaríamos en consideración por nivel educativo (es decir, 60), en el equipo se asumió desde un principio que la diversidad de áreas del conocimiento no estaría representada estadísticamente: en todo caso, de considerar necesario contar con esa información, deberíamos implementar posteriores pesquisas⁵.

La recolección de datos permitió contar con 360 producciones desarrolladas bajo la consigna correspondiente (presentadas en el Figura 1), distribuidas por niveles de educación primaria (60 de 3º, 8-9 años, y 60 de 6º, 11-12 años), secundaria (60 de 3º, 14-15 años, y 60 de 6º, 17-18 años) y terciaria (60 de 1º, 18-19 años, y 60 de 3º)⁶. Si bien se parte de la presentación de los porcentajes de textos narrativos para todos los niveles (más adelante, en la Figura 2), como ya fue dicho, se verán algunas características de las 180 narraciones correspondientes al último año de secundaria y los dos de educación superior.

Podría pensarse acerca de la pertinencia de trabajar con niveles etarios tan cercanos como el último año de bachillerato (17-18 años) y 1º de nivel superior (18-19 años). Pese a la cercanía en las edades, al definir los cortes temporales para trabajar, consideramos que el paso del nivel educativo secundario a una carrera de grado implica un salto cualitativo importante en las experiencias que debe enfrentar el estudiante en el primer año de educación superior.

Los datos obtenidos se procesaron con formularios online diseñados por los integrantes del equipo de investigación (desarrollado por la aplicación disponible en *Google*), para poder contar con un estudio longitudinal en tiempo aparente de todas las producciones de todas las edades. Se diseñaron dos formularios distintos: uno para procesar las producciones escritas a partir de la consigna que esperaba producir un texto narrativo (Figura 1 de este trabajo), y otro para procesar las producciones escritas a partir de la consigna que requería elaborar un texto argumentativo (que, como ya se indicó, en esta ocasión no se considerará).

El formulario se organizó en nueve secciones. En la primera sección, además de indicar qué integrante del equipo llevó a cabo el trabajo de procesamiento y el código asignado a la producción, se solicitaba identificar el formato predominante del texto, según se ilustra en la Figura siguiente.

Figura 2

Ítem del formulario construido para el análisis de narraciones

¿Qué descripción se ajusta más al texto producido?

- Es una narración
- Es una descripción
- Es un diálogo
- Es una argumentación
- Es una explicación
- Otra⁷.

El planteo de la pregunta que abre el ítem, relativo a determinar “la descripción que se ajusta más al texto producido”, responde a considerar los productos textuales en una línea compatible con el planteo de Adam (1997) o de Charaudeau y Maingueneau (2005): cuando nos aproximamos a textos concretos para su categorización encontraremos, antes que una entidad definible en términos de pureza textual o estricto seguimiento a un único “tipo”, el predominio de alguna secuencia, candidata a ser categorizada prototípicamente como narración, descripción, diálogo, argumentación o explicación. Así, si bien el ítem admitía una única elección dentro del conjunto presentado, lo que se estaba indicando era el predominio de un formato por encima de otros, antes que la ausencia de otras secuencias textuales. En suma, para marcar en el ítem que el texto producido se ajusta sobre todo a un texto narrativo, el analista debía tener en cuenta si en la organización del texto preponderaba un tipo textual estructurado según un desarrollo (comienzo, medio y final) y presentaba un agente que enfrenta un obstáculo a sus metas, de tal modo que la resolución del conflicto restablece el orden en el mundo narrado. El ítem que se muestra en la Figura anterior cerraba la primera de nueve secciones del formulario presentadas resumidamente en la Figura incorporada a continuación⁸.

Figura 3

Secciones del formulario construido para el análisis de narraciones

Sección 2 Características de la narración

- Estructura narrativa prototípica (completa o incompleta)
- Serie de episodios

Sección 3 Cantidad de episodios

- Cuántos episodios tiene (texto de respuesta corta)

Sección 4 Análisis

- Tema
- Palabra clave
- Ubicación espacial
- Ubicación temporal
- Problema o evento que genera el relato
- Desarrollo
- Meta u objeto que pretende lograr el personaje
- Acción o intento que efectúa para alcanzar la meta
- Obstáculo que impide o dificulta el desarrollo de los hechos
- Resultado o consecuencia del obstáculo
- Final
- Resuelve el conflicto que generó la historia (positiva o negativamente)
- No se resuelve el conflicto

Sección 5 Temporalidad

- ¿Qué tiempos verbales se emplean para referir situaciones pasadas?
- Presente
- Pretérito Perfecto Simple
- Pretérito Imperfecto
- Pretérito Perfecto Compuesto
- Pretérito Pluscuamperfecto
- Condicional Simple
- Condicional Compuesto
- Otra

Sección 6 Uso del futuro y del condicional

Sección 7 Expresiones temporales

- Expresiones que indican una determinada ubicación temporal
- Expresiones que indican un límite temporal
- Expresiones que indican la duración
- Expresiones que indican frecuencia

Sección 8 Establecimiento y mantenimiento de la referencia

¿Qué persona corresponde al narrador? Primera persona, Tercera persona, Primera y tercera alternan

Sección 8 Referencias a los personajes

Sección 9 Revisión

¿Está revisado?

Cabe señalar que en caso de marcar una organización textual distinta a la narrativa en las opciones desplegadas en la Figura 3, el formulario llevaba directamente al analista a la última sección del cuestionario, en el que la pregunta relativa a la revisión alude a si cada texto fue mirado por dos analistas. Inicialmente, se previó el procesamiento por pares de cada producción, pero esto no fue posible en gran medida por limitaciones en el tiempo de ejecución del proyecto. De todas formas, para asegurar acuerdos interpretativos generales al principio se revisaron en conjunto (entre dos y cuatro integrantes del equipo) producciones de los distintos niveles educativos.

De caracterizarse al texto revisado como narración, se procedía a completar las secciones restantes (según la respuesta en la sección dos, se pasaba a la tres o a la cuatro, continuando hasta el final). Estas refieren a la identificación de un conjunto de características de la narración (estructura narrativa prototípica o serie de episodios); al tema (i.e., centro organizador del relato, cf. Marchese y Forradellas, 2007); a la organización de inicio (ubicación espacial y temporal, problema o evento que genera el relato), desarrollo y final. Asimismo, a los recursos lingüísticos empleados para la temporalidad (usos de los tiempos verbales y de otras expresiones) y al establecimiento y mantenimiento de la referencia (uso de 1ª persona, de 3ª persona, o alternancia de ambas).

En resumen, el formulario buscaba facilitar la recuperación de información acerca de los constituyentes básicos de la secuencia narrativa caracterizados por Calsamiglia y Tusón (2002, p. 271; el destacado es de las autoras):

1. **Temporalidad:** existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. **Unidad temática:** esta se garantiza por, al menos, un Sujeto-Actor, animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.
3. **Transformación:** los estados o predicados cambian, por ej., de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.

4. **Unidad de acción:** existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. **Causalidad:** hay “intriga” que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

Debe decirse que el formulario, en tanto que instrumento organizador de categorías de análisis de la muestra, permitía aproximarse a las características formales de la narración (primer objetivo específico de la investigación). El trabajo con las estrategias narrativas (segundo objetivo específico), ofrece ciertos desafíos por parte de quien trabaje en su interpretación y exige una mirada discursiva preocupada con la relación entre discurso y contexto. Si buscamos salir de una perspectiva estrictamente lingüístico-textual, en consonancia con los planteos de De Fina y Georgakopoulou, (2012 y 2015), debemos ir:

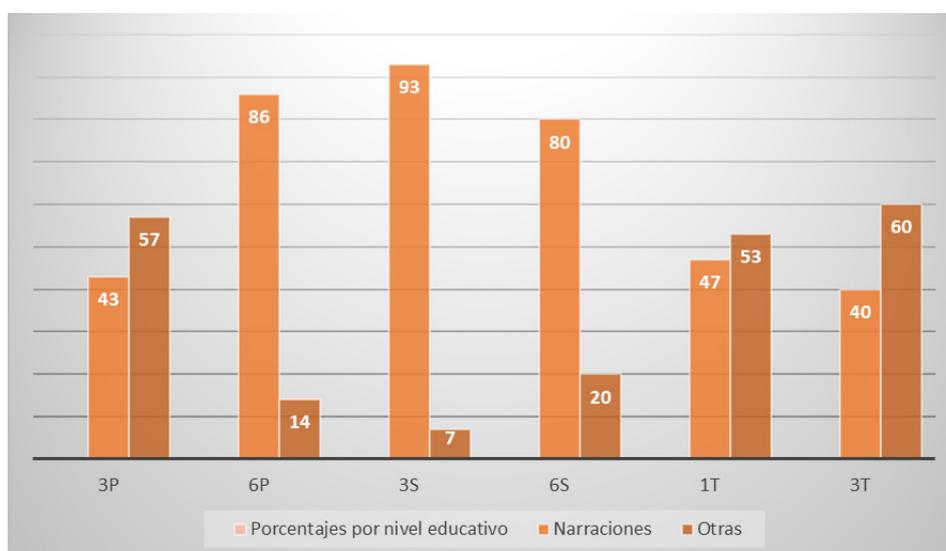
[...] más allá del contexto local de producción (*tellings*) y buscar relaciones y articulaciones entre distintos niveles contextuales [...] para explicar cómo la narración de historias moldea y es moldeada por ideologías, relaciones sociales y agendas sociales en diferentes comunidades, tiempos y espacios. (De Fina y Georgakopoulou, 2015, p.3)⁹

2. Lo que nos dicen los datos. Un primer acercamiento a resultados

Veamos ahora el resultado que arroja el último ítem de la primera sección del formulario en todos los niveles educativos para detenernos luego en los tres últimos. Se reitera la pregunta: ¿qué descripción se ajusta más al texto producido?

Figura 4

Porcentaje de producciones caracterizadas como narraciones (u otros formatos) por nivel educativo



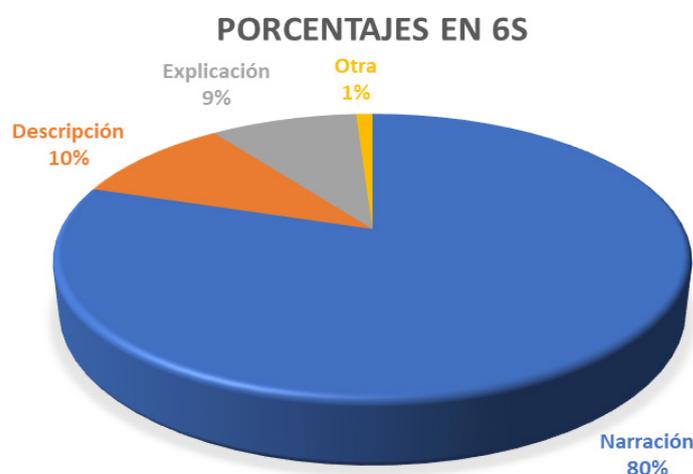
En cuanto a los niveles educativos seleccionados para su examen en el proyecto, casi la mitad de los niños en 3º de escuela ya pueden producir un texto con características que lo enmarcaría en un formato narrativo. A medida que avanzamos a niveles educativos posteriores (6º de educación primaria y 3º de liceo), aún aumentan textos que, frente a la solicitud de contar algo, se organizan como narraciones (con características propias de relato, según el sentido asignado a este último en la investigación). Mientras que 43% de los niños de 3º de primaria responden a la consigna y desarrollan un texto narrativo, en 6º de escuela ese porcentaje se duplica y pasa a ser 86%. El porcentaje máximo se observa en 3º de secundaria, 93% de las producciones se caracterizan como una narración.

Sin embargo, en 6º de secundaria el porcentaje comienza a descender. Y si miramos las producciones de nivel terciario, tanto en 1º como en 3º observamos que el descenso en la elaboración de narraciones frente a la consigna de *relatar algo* es más marcado todavía. Mientras que en 6º de secundaria, 80% de los textos producidos responde a la consigna de *relatar algo*; en las producciones de nivel terciario se constata, tanto en 1º como en 3º, un descenso en la elaboración de relatos cada vez más marcado (en 1º solo 47% son narraciones, y en 3º, 40%).

Es momento de concentrarnos en los tres últimos niveles, los que presentan porcentajes descendidos de relatos, para tratar de interpretar adecuadamente la información. Lo primero que reviste interés es determinar, cuando los autores de las producciones no relatan, qué hacen. A esos efectos, se presentan las producciones discriminadas por nivel en tres gráficos. Asimismo, se ejemplifica con producciones que entran en la categoría de narración y con otras que no lo hacen.

Figura 5

Porcentajes discriminados según caracterización del texto producido en 6º de Secundaria



En el último año de educación secundaria, junto al 80% de relatos, 20% de producciones que no son narraciones corresponden casi equitativamente a descripciones (10%) y explicaciones (9%). A los efectos de mostrar las producciones categorizadas, se selecciona un ejemplo de una producción que entra en el conjunto de las narraciones, y una que no. Cabe aclarar que cada producción fue etiquetada con un código de identificación único que preserva el anonimato del centro educativo y del autor. Asimismo, lo que se muestra en los ejemplos no son las producciones originales (producidas en soporte papel y escritura manual y, luego, digitalizadas) sino transcripciones producidas por integrantes del equipo de investigación a los efectos de facilitar búsquedas de recursos lingüísticos mediante programas de software. En estas transcripciones se respeta (en la medida de lo que la diagramación permite) la distribución en líneas que presenta el texto original.

Tabla 1

Ejemplos de dos producciones de 6º de Educación Secundaria

| Producción categorizada como narración en 6S | Producción categorizada como descripción en 6S |
|---|--|
| <p>NF6SM000</p> <p>Un día normal de curso de 1º de ciclo básico, me ocurrió un acontecimiento que nunca voy a poder olvidar. Este día temprano un amigo mío saltó sobre mí pegándome sin querer en el cuello, donde se agarró para que le haga caballito.</p> <p>Inmediatamente me surgió un dolor extraño y la zona se me inflamó de manera abrupta. Comencé a soltar lágrimas de dolor y de preocupación, porque verdaderamente era tremendo bulto, enseguida nos contactamos con mi padre y después de un tiempo ya estaba yendo de médico en médico hasta que me internaron y me detectaron un tipo de cáncer. Todo comenzó con ese simple golpe en el cuello y gracias a eso lo encontramos a tiempo y hoy en día luego de haber pasado por una serie de tratamientos por largos meses, puedo decir que hace más de dos años que estoy curado, pero con el corazón siempre en la boca pensando que puede volver a surgir esto.</p> | <p>NH6SF000</p> <p>Esto es algo que nunca me ha pasado a mí directamente, pero sí a conocidos, y me impresiona bastante como algunos profesores tratan a sus alumnos. Algunos los tratan muy mal, hasta el punto de hacerlos llorar y la verdad no entiendo cómo es que nadie hace nada. Me parece muy injusto que los estudiantes se quejen de los profesores y que no pase nada, pero si un profesor se queja de alguna actitud que tenga un estudiante enseguida toman medidas.</p> <p>Un caso particular podría ser la profesora de italiano de 5º Humanístico del año pasado. Tenía amigos ahí y ellos me contaban lo mal que los trataba la profesora, que no les quería explicar nada, les gritaba y hablaba mal sin razón alguna y por más que se quejaban los alumnos, nunca hicieron nada.</p> |

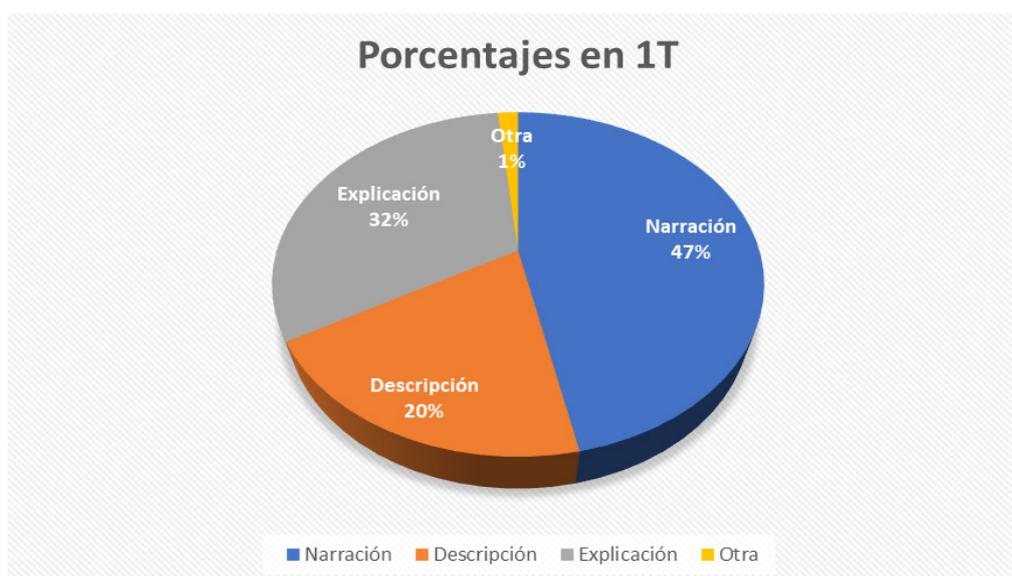
Como puede apreciarse en el caso del texto NF6SM000, el relato se organiza siguiendo las partes “canónicas” (Labov y Waletzky, 1997) de ‘orientación’ (se nos informa sobre cuándo, quién y qué), ‘complicación’ (el amigo que pega sin querer en el cuello, el dolor y la inflamación abrupta), ‘resolución’ (consultas de médico en médico, detección de la enfermedad a tiempo, tratamientos por largos meses) y ‘coda’ (“hace más de dos años que estoy curado”) no exenta de ‘evaluación’ (“con el corazón siempre en la boca pensando que puede volver a surgir esto”).

En cambio, en NH6SF001 se plantea como tema la forma en que “algunos profesores tratan a sus alumnos”, cuestión que se desarrolla en términos de “hasta el punto de hacerlos llorar”. Luego de considerar la injusticia existente en la relación estudiantes – profesores, el texto cierra con la presentación de un caso ejemplarizante. Cuando se piensa en la narración realista, las secuencias descriptivas pueden “abrirse y cerrarse mediante señales demarcativas de muy diversos tipos [...] que delimitan la interrupción de la diégesis verdadera y neta” (Marchese y Forradellas, 2007, p.95). En este caso, la señal demarcativa que inicia la secuencia está compuesta por una doble advertencia al lector: “esto es algo que nunca me ha pasado directamente” y “me impresiona bastante”. Y como señal demarcativa, invade completamente el espacio narrativo, tomado en favor de la descripción sobre los malos tratos y las injusticias en los salones de clase. La *narratio* se suspende (ibidem) en favor de otras operaciones discursivas.

Pasemos ahora a los textos producidos en la universidad. Nuevamente se presenta primero la caracterización del total de producciones por cada año y, luego, ejemplos.

Figura 6

Porcentajes discriminados según caracterización del texto producido en 1º de Educación Terciaria



En el primer año de Educación Terciaria, mientras que algo menos de la mitad de las producciones se categorizan como narraciones (47%), el porcentaje de producciones que se organizan como explicación y como descripción aumenta llamativamente frente a los porcentajes del año final de secundaria: 32% de explicaciones y 20% de descripciones. Pasemos ahora a ver ejemplos correspondientes a este nivel educativo.

Tabla 2

Ejemplos de dos producciones de 1º de Educación Terciaria

| Producción categorizada como narración en 1T | Producción categorizada como explicación en 1T |
|--|---|
| <p>NJIAF013</p> <p>Dieciocho de un mes que no recuerdo (sí que era un dieciocho, porque ese es mi día de mala suerte).</p> <p>Eran las tres de la tarde y faltaba aproximadamente una hora para que se venciera el plazo para la prueba de comprensión lectora. Y yo en el comedor, a las risas y con un té. Hablaba de qué sé yo, las cosas de siempre, hasta que alguien mencionó la hora y de a poco mi cerebro (siempre tan lento) hace sinapsis, lanzando mis piernas a correr por la escalera hacia el lecho de mi computadora.</p> <p>La prueba la hice así nomás porque obviamente yo no iba a perder algo tan simple, esperaba, como mínimo, un 80% de aciertos. Pero bueno, estoy segura que si no hubiese sido un dieciocho, hubiese obtenido ese 0,33 que me faltó para aprobar.</p> | <p>NV1AF005</p> <p>El cambio del liceo a la facultad es muy notorio y existen miles de diferencias entre uno y otro.</p> <p>Personalmente, lo que más marcó la diferencia en mí fue el hecho de las responsabilidades personales que hay que tener. En facultad hay que “manejarse” más individualmente, ya que no vas a tener a alguien que esté constantemente haciéndote un seguimiento.</p> <p>Por lo tanto, este cambio requirió maduración personal.</p> <p>A su vez, en cuanto al estudio, me chocó muchísimo la cantidad de información para procesar y estudiar para un solo parcial. Yo vengo de un liceo pequeño, con pocos alumnos, por lo tanto la ayuda recibida para estudiar era mucha.</p> <p>Resumiendo, lo que más me afectó fue el hecho de tener responsabilidades personales y a su vez la cantidad de material a estudiar en comparación con el liceo.</p> |

Con relación a estos ejemplos pueden hacerse consideraciones análogas a las planteadas acerca de las producciones del último año de bachillerato. En el relato elaborado por NJIAF013, la ‘orientación’ nos ubica temporalmente y mediante recursos deícticos (en este caso el pronombre posesivo en 1ª persona singular) nos informa sobre ‘quién’, para luego desarrollar la ‘complicación’ (el olvido del plazo en que vencía la realización

-online- de la prueba de comprensión lectora) y la ‘resolución’ (corridas hacia la computadora, ejecución “así nomás” de la prueba). Esta se acompaña de una ‘evaluación’ (“obviamente yo no iba a perder algo tan simple”) y ‘coda’ (“si no hubiese sido dieciocho, hubiese obtenido ese 0,33 que me faltó para aprobar”) ‘evaluada’ en la formulación de una construcción condicional contrafáctica (“si no hubiese sido...hubiese (por habría) obtenido”).

En cuanto a la producción de NV1AF005, se trata de una explicación en la que encontramos las características de la secuencia explicativa presentadas en Charaudeau y Maingueneau (2005). La ‘esquematación inicial’ presenta las diferencias entre el liceo y la facultad encontradas por la enunciativa, desarrolladas como ‘respuesta’ a la ‘pregunta-problema’ que podríamos caracterizar, en este caso, como las diferencias en autonomía, responsabilidad y la entidad del trabajo del estudiante universitario. Resta ver, por último, lo que sucede en el tercer año de educación terciaria.

Figura 7

Porcentajes discriminados según caracterización del texto producido en 3º de Educación Terciaria



Como puede verse en la Figura 7, mientras que solo 40% corresponde a narraciones, 56,6% de las producciones se categoriza como explicaciones y un porcentaje mínimo, (3,4%) como textos argumentativos, descriptivos u otros. Se cierra el apartado relativo a la presentación de los datos mostrando, nuevamente, un ejemplo de cada una de las dos categorías con mayor porcentaje, en este caso para el último nivel educativo considerado en la investigación.

Tabla 3

Ejemplos de dos producciones de 3º de Educación Terciaria

| Producción categorizada como narración en 3T | Producción categorizada como explicación en 3T |
|---|--|
| <p>NZ3AF003</p> <p>El suceso ocurrió el año pasado (aunque durante el corriente también viví una situación similar). No fue un acontecimiento realmente impresionante, pero sí admito que me sorprendió en el momento y definitivamente afectó el decurso de las clases.</p> <p>Estábamos un día en un salón (no recuerdo cual), comenzando la clase de gramática. De repente se largó una lluvia torrencial que no paró por una hora entera. El ruido de la lluvia afuera aumentaba, al igual que la intensidad con la que el profesor elevaba la voz para que pudiéramos escucharlo. Tras cuernos, palos: de repente comenzamos a sentir goteras desde el techo que no paraban de caer en nuestras cabezas.</p> <p>La clase se hacía cada vez más difícil de mantener, entre ruido y mojaduras, ya que que el profesor decidió suspender la clase, ya que tampoco había otro salón disponible para mudarnos en ese momento.</p> <p>Juntamos nuestras cosas entonces y nos retiramos. En la puerta de la facultad, tras calzarme la capucha de mi campera, vi cómo paraba de llover y salía un sol que rajaba la tierra.</p> | <p>NN3AF000</p> <p>Uno de los sucesos que no me agradaron vivir en facultad fue que sucediera que una docente evaluara al grupo de práctica de acuerdo al favoritismo que ella presentaba por algunos integrantes.</p> <p>Uno piensa que esas cosas en facultad no suceden y se esfuerza el triple en todo e intenta dar lo mejor e intenta adquirir todos los conocimientos posibles para luego ver que hay cosas que no las tienen en cuenta y sentir que la nota que uno recibe es para justificar notas de otros compañeros.</p> <p>Como un mal momento vivido, al fin y al cabo, lo importante es haber pasado el curso. Pero es algo que me ayudó a saber cómo voy a ser yo como persona y como profesional de [...] ¹⁰ y actuar frente a las problemáticas y las personas.</p> <p>Por no querer dar a conocer detalles, lo dejo sin año y curso para entender.</p> |

Los ejemplos del tercer año de educación terciaria reiteran lo ya dicho anteriormente. La organización del relato de NZ3AF003 sobre la suspensión de una clase en facultad por las goteras del salón durante una fuerte lluvia, y el planteo de la explicación de NN3AF000 sobre la evaluación de una docente alentada por favoritismo a estudiantes no difieren de los ejemplos del primer año de educación terciaria.

Como fue señalado al inicio de la sección, se buscó mostrar aquí la categorización hecha por los analistas de las producciones según el ítem de la primera sección del formulario,

relativo a qué descripción se ajusta más al texto producido. Puede verse que, en términos de la noción de relato asumida por el proyecto, muchos de los textos no muestran la narración como secuencia textual preponderante. Cabe preguntarse, sin embargo, si eso equivale a decir que los textos “no narran”, o desde qué lugar estarían asumiendo los enunciadores a sus producciones. Sobre este punto trata el próximo apartado.

3. En búsqueda de claves interpretativas: profundizar en la discusión sobre los datos

Corresponde profundizar ahora en el juego entre relatos, descripciones y explicaciones en los tres últimos niveles examinados en la investigación. No deja de ser llamativo que, frente a una consigna que requiere elaborar un relato, a medida que avanza en la trayectoria educativa, decrece su presencia y aumenta la de las explicaciones. La revisión de las producciones de nivel terciario que no se categorizan como preponderantemente narrativas cobra especial interés, puesto que, ante la consigna planteada, en muchos casos los estudiantes trabajan su punto de vista discursivo desde un lugar que no es el de un mero “relator” de hechos, sino que los explican o reflexionan sobre estos aproximándose a una producción de formato ensayístico.

No parece haber un problema de incomprensión de la consigna, sino, en todo caso, un desajuste de expectativas entre lo esperado por los investigadores mediante una formulación desde la consigna (contar algo, relatar un suceso) que buscaba incitar un modo narrativo de organización discursiva (Charaudeau, 2016), y las acciones de los enunciadores de los textos producidos (especialmente en el nivel terciario, aunque de forma incipiente, en el último año de bachillerato). En estos enunciadores, la forma de disponer aquello de lo que hablan (es decir el ‘tema’ de su producción) y desde qué ‘punto de vista’ orientan su enunciación (Rabatel, 2016) son aspectos que para su interpretación requieren tomar en consideración más aspectos que los estrictamente lingüístico-textuales, según ya se anunció anteriormente. Se trata de asumir las producciones presentadas como realizaciones discursivas individuales enunciadas en contextos determinados (recuérdese la visión dialogista aludida antes, al referir a los géneros discursivos como uno de los ejes conceptuales organizadores del proyecto).

Así, es oportuno revisar las producciones en su ubicación contextual local y también en relación con recursos contextuales más distantes (De Fina y Georgakopoulou, 2015)¹¹. Se trata de:

[...] incorporar, en el análisis de las narrativas y la narración, factores sociales asociados a las coordenadas espaciotemporales del mundo de la historia, del mundo de la narración entre los interactuantes, y del mundo más amplio en el que se hacen pertinentes aspectos de la estructura de la sociedad y del momento histórico. (Carranza, 2020, p.227)

Los trabajos de análisis y reflexión de Perrino (2015) y Baynham (2015) sugieren un camino interpretativo que tiene en común replantear el alcance de las unidades aristotélicas espaciotemporales en las narraciones. En el caso de Perrino (2015), destaca la aproximación al evento narrado en la historia y a la narración en sí misma como dos cronotopos diferentes. El cronotopo bajtiniano es concebido para referir a las narraciones en las que el marcador temporal es inseparable del marcador espacial; en el cronotopo:

[...] tiene lugar la unión de los elementos espaciales y temporales en un todo inteligible y concreto. El tiempo se condensa aquí, se comprime, se convierte en visible desde el punto de vista artístico; y el espacio, a su vez, se intensifica, penetra en el movimiento del tiempo, del argumento, de la historia. Los elementos de tiempo se revelan en el espacio, y el espacio es entendido y medido a través del tiempo. (Bajtín, 1991, pp.237-238)

Inicialmente propuesto para la elaboración literaria, el concepto alude a la forma en que se construye la conexión entre relaciones temporales y espaciales en el mundo narrativo. En las últimas décadas, recibió atención y nuevas relecturas en ámbitos de investigación más allá de la literatura¹².

Perrino (2015) desarrolla un análisis de narrativas en las que recurre al alineamiento (*alignment*) entre la historia narrada (o cronotopo relativo al “allí y entonces”) y el evento en el que se narra (cronotopo relativo al “aquí y ahora” de la enunciación), mostrando casos en los que los límites de los cronotopos narrativos no se delimitan con claridad, o se diluirían a propósito por parte de los enunciadores-narradores. En estos casos, los cronotopos se solapan espacial y temporalmente “de forma que «pasado» y «presente» parecen converger” (Perrino, 2015, p.146), produciéndose efectos diversos a nivel contextual local.

En cuanto a los datos presentados en la sección anterior de este trabajo, una mirada sobre la cronotopía del evento narrado y la de la narración en sí misma muestra diferencias entre los textos producidos y catalogados luego por los analistas como relatos, frente a los que no. En los ejemplos examinados (Tablas 1, 2 y 3) puede verse que en los textos narrativos “canónicos”, es decir, los que cumplen con los requerimientos característicos de un relato ya explicitados, el tiempo de lo narrado y el tiempo de la narración se ubican en momentos claramente delimitados por el o la enunciativa.

En los tres niveles, las producciones catalogadas como predominantemente narrativas inician demarcando el tiempo de lo narrado (“un día normal de curso de 1º de ciclo básico” en NF6SM000, “dieciocho de un mes que no recuerdo” en NJIAF013, “el suceso ocurrió el año pasado” en NZ3AF003) y mantienen esa demarcación en la elección de los tiempos verbales ubicados en un pasado (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito imperfecto). El tiempo presente, si es que aparece, lo hace en la evaluación elaborada por el enunciativo (en NF6SM000 “*puedo* decir que *hace* más de

dos años que *estoy curado*, pero con el corazón en la boca pensando que *puede volver a surgir esto*”), (en NJIAF013 “*estoy segura que si no hubiese sido un dieciocho, hubiera obtenido ese 0,33 que me faltó para aprobar*”).

¿Qué sucede con las producciones catalogadas como predominantemente explicativas o descriptivas? Una primera observación consiste en que se puede recuperar en el texto algún evento narrado, aunque no sea la secuencia textual predominante en el enunciado/texto desarrollado. Así, en NH6SF000 la parte final del texto presenta una secuencia narrativa introducida como “un caso particular” relativo al maltrato de una profesora (ella se niega a explicar a sus alumnos, les grita y habla mal sin razón alguna) y que pese a las quejas de alumnos la institución no actúa al respecto (“nunca hicieron nada”). En NN3AF000, el texto inicia con una breve secuencia narrativa (introducida como subordinada sustantiva en el desarrollo del primer párrafo a partir de la afirmación inicial: “uno de los sucesos que no me agradaron vivir en facultad fue que sucediera que [...]”), en la que se alude a una docente que habría evaluado al grupo guiada por cierto favoritismo a determinados integrantes.

Por último, el caso de NV1AF005 es el más alejado del canon narrativo: en este texto encontramos dos breves menciones a hechos que marcaron en el enunciator su tránsito entre los estudios secundarios y los terciarios. La primera, relativa a “las responsabilidades personales que hay que tener” es introducida por un adverbio que refiere al enunciator (“personalmente”) y la indicación sobre “lo que más marcó la diferencia en mí”. La segunda alude al estudio: “me chocó muchísimo la cantidad de información para procesar y estudiar para un solo parcial”. Ambas son reiteradas en el párrafo de cierre, introducido por el gerundio “resumiendo”.

Las secuencias recién aludidas de los tres textos pueden verse como pequeñas narraciones. Según Georgakopoulou (2015), las pequeñas narraciones (*small stories*) abarcan una gama variada de actividades narrativas “atípicas”, esto es, divergentes con relación al canon del relato occidental, entre las que se cuentan la incorporación de eventos pasados sin formar una secuenciación lineal (como se da en el último ejemplo). En muchos casos, el análisis documentado por la autora acerca de pequeñas narraciones muestra enunciatrices (*tellers*) que presentan identidades emergentes y/o híbridas. Este es un buen punto para aproximarse a los tres textos en cuestión (NH6SF000, NN3AF000 y NV1AF005), en relación con la temporalidad de la enunciación y de los eventos narrados.

¿Qué sucede en estos tres casos con el alineamiento cronotópico? A diferencia de las producciones catalogadas como predominantemente narrativas (en las que el “allí y entonces” del evento narrado no coincide con el “aquí y ahora” del relato requerido desde la enunciación de la consigna, producida y en circulación dentro de un contexto institucional) en las producciones catalogadas como explicaciones o descripciones, los

cronotopos diluyen sus límites. En NH6SF000, la enunciadora organiza gran parte de su texto desde el tiempo presente (introduciendo primero un pretérito perfecto compuesto -“esto es algo que nunca me *ha pasado* a mí directamente”- para luego instalarse en el presente de la enunciación: “*me impresiona bastante como algunos profesores tratan a sus alumnos*”).

Análogo inicio se plantea en NV1AF005: “el cambio del liceo a la facultad es muy notorio y *existen* miles de diferencias entre uno y otro”, y en líneas generales se mantiene el presente salvo las breves referencias ya aludidas anteriormente, en las que se recurre al pretérito perfecto simple (“*marcó*”, “*chocó*”). Por fin, NN3AF000 demarca la temporalidad de la pequeña narración recurriendo al uso del pretérito perfecto simple en el primer párrafo, para ubicarse luego en el presente de forma consistente (salvo la indicación acerca de cómo ese evento ayudó a la enunciadora a saber cómo actuar como persona y profesional).

Al igual que en estos ejemplos, en todos los casos de la muestra, en los tres niveles educativos revisados en los que la secuencia predominante no es la narrativa, se observa un solapamiento cronotópico que situaría a los enunciadore presentándose desde una identidad institucional (estudiante de bachillerato, en el caso de NH6SF000; estudiante universitario en el de NV1AF005, estudiante universitaria y futura profesional en NN3AF000).

CONCLUSIONES

Como se señaló al inicio, la fase final de estudios secundarios y los primeros años de estudios terciarios presentan una transición en los modos de operar narrativamente, que puede vincularse a los contextos de producción educativos. Según la categorización hecha desde el propio proyecto al buscar determinar qué descripción se ajusta más al texto producido en cada oportunidad, orientada por una noción de relato de índole lingüístico-textual, muchas producciones de los niveles etarios superiores no muestran la narración como secuencia textual preponderante. Sin embargo, cuando tales producciones son abordadas desde una mirada que procura ir más allá del contexto local de producción, buscando identificar estrategias discursivas en esos textos (en consonancia con la perspectiva que aborda las prácticas letradas como conocimiento ‘situado’), puede modularse la categorización. Es claro que no habría en esas producciones una predominancia de secuencias narrativas, lo que no equivale a su ausencia.

El concepto de pequeñas narrativas resulta clave para interpretar los textos en cuestión, en términos de actividades narrativas “atípicas”: divergentes con respecto al canon del relato, pero al mismo tiempo presentes en distintas formas de interacción. Igualmente,

resulta relevante el juego establecido por los enunciadores de esas producciones entre la temporalidad de la enunciación y la de los eventos narrados. Ambos recursos pueden interpretarse como estrategias discursivas relacionadas con las identidades emergentes de tales enunciadores: cuando estos producen un enunciado-texto en el que predominan las secuencias explicativas o descriptivas, la presencia de las secuencias narrativas se reduce. Y el límite entre lo narrado y el momento de enunciación se diluye.

En la muestra de este proyecto, estas estrategias suceden toda vez que los enunciadores responden a la consigna que solicita el relato de “un suceso de tu vida en el liceo/ Instituto/Facultad” buscando presentarse desde una identidad institucional (estudiante de bachillerato, estudiante universitario, futuro profesional). La consigna introduce una suerte de tensión identitaria (entre otras identidades y la que empieza a construirse en la formación terciaria) al pedir que se narre un suceso de vida, sí, pero referido al contexto institucional.

Así, el “aquí y ahora” del relato requerido desde la enunciación de una consigna producida y en circulación dentro de un contexto institucional se apropia del “allí y entonces”. Cabe insistir acerca del contexto de producción de los textos analizados, puesto que la consigna es planteada dentro de locales educativos y replica (inevitablemente) la asimetría caracterizadora de los espacios interactivos asociados a tales locales. Quienes solicitaron las producciones, si bien no formaban parte del plantel docente de esos estudiantes, ejercen entonces el privilegio de requerirlas. Y en cierta forma, el requerimiento activaría en parte de los enunciadores que responden a la consigna la necesidad de hacerlo desde la identidad institucional.

La escritura de los *insiders* en los discursos disciplinares, caracterizados de diversas formas según las distintas áreas del conocimiento, no está exenta de un ethos que, apelando a ciertos límites, busca credibilidad y adhesión (Hyland, 2004). Se impondría profundizar en la valoración que se construye y está en circulación en las distintas comunidades académicas disciplinares, y la forma en que se traduce en las construcciones identitarias estudiantiles. ¿Corresponderá “contar cuentos” en la universidad? ¿No es mejor “explicar”? Hacia estas interrogantes parecen apuntar las estrategias discursivas mostradas, y el abandono de los relatos aun cuando sea el requerimiento de las consignas.

Por último, cabe señalar que los aportes de las miradas recientes sobre la narración que van más allá de lo textual, especialmente vinculadas a los desarrollos narrativos en el espacio de la interacción y en el ámbito de la oralidad, configuran un aporte enriquecedor también para el trabajo en ámbitos de interacción diferida, como lo es el de la respuesta elaborada por escrito a una consigna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J-M. (1997). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.
- Aravena, S. (2010). *El desarrollo narrativo desde la infancia a la adultez: análisis de la referencia de persona, tiempo y espacio y su relación con la estructura narrativa*. [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad de Barcelona.
- Aravena, S. (2011). El desarrollo narrativo a través de la adolescencia: Estructura global de contenido y referencia personal. *Revista Signos*, 44(77), 215-232.
- Bajtín, M. M. (2002a). El problema de los géneros discursivos. En M.M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo veintiuno editores.
- Bajtín, M. M. (2002b). El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. En M.M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 294-323). Siglo veintiuno editores.
- Bajtín, M.M. (1991). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. En M. M. Bajtín, *Teoría y estética de la novela* (pp.237-409). Taurus.
- Baynham, M. (2015). Narrative and Space/Time. En A. De Fina & A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (pp.117-139). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch6>
- Borzone, A. M. y Silva, M. L. (2010). De las imágenes al texto: focalización y uso de recursos anafóricos en relatos de niños y jóvenes. *SUMMA Psicológica UST*, 7 (1), 105 –120.
- Bruner, J. (2004). [1986]. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. GEDISA.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Carranza, I. E. (2020). *Narrativas interaccionales. Una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*. Editorial Facultad de Lenguas.
- Charaudeau, P. (2016). *Linguagem e discurso. Modos de organização*. Contexto.
- Charaudeau, P.; Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- De Fina, A.; Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge University Press.
- De Fina, A.; Georgakopoulou, A. (2015). Introduction. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of narrative analysis* (pp.1-17). Wiley.

- Desinano, N. (Coord). (1999). *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Homosapiens Ediciones.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. Routledge.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los Discursos*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. Routledge.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small stories research. En A. De Fina & A. Georgakopoulou, (Eds.), *The Handbook of narrative analysis* (pp.255-271). Wiley.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. The University of Michigan Press.
- Labov, W., Waletzky, J. (1997). Narrative analysis. Oral versions of personal experience. *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis. Special Volume of A Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Information Age.
- Marchese, A. y Forradellas, J. (2007). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel.
- Morgan B. & Ramanathan, V. (2005). Critical literacies and language education: global and local perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, p. 151-69.
- Orlando, V. & Gabbiani, B. (2018). La escritura de monografías de grado en humanidades. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 5(1), 70-77. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/149>
- Orlando, V. (en prensa). Una recorrida por la investigación en el salón de clase y la enseñanza de lenguas desde una perspectiva discursiva dialogista. En O. Londoño Zapata (Coord.), *Enfoques latinoamericanos de análisis del discurso*. Biblos.
- Orlando, V. (2021). Os primeiros cem anos do legado dialogista: Aprendizados e reconsiderações. *Letras De Hoje*, 56(3), 421–432. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40745>
- Orlando, V. (2012). “¡Estamos en japonês!”: dimensão ativo – dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas. [Tesis de doctorado en Letras, Universidade Católica de Pelotas] Portal UFPel. <http://wp.ufpel.edu.br/ppgl/teses/2012-2/>

- Perrino, S. (2015). Chronotopes. Time and Space in Oral Narrative. En A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of narrative analysis* (pp.140-159). Wiley.
- Rabatel, A. (2016). *Homo Narrans. Por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*. Cortez.
- Rueda, R. (2011). Cultural perspectives in reading. Theory and research. En M. Kamil, P. Pearson, E. Birr Moje & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV) (pp. 84-103). Routledge.
- Shiro, M. (2007). *La construcción del punto de vista en los relatos orales de niños en edad escolar: un análisis discursivo de la modalidad*. Universidad Central de Venezuela.
- Shiro, M. (2012). El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 249-277). Iberoamericana-Vervuert.

¹ Doctora en Letras en el área de Lingüística Aplicada (UCPel) y Magíster en Lingüística Aplicada (UNICAMP). Profesora Agregada del Departamento de Romanística y Español; Coordinadora del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Coordinadora de la Sede Uruguay de la Cátedra UNESCO/Red Interinstitucional para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América latina con base en la Lectura y la Escritura. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), nivel II.

² Proyecto Csic I+D. Responsables: Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando.

³ Para un mayor desarrollo del marco teórico aludido, puede consultarse la síntesis desarrollada en Orlando y Gabbiani (2018).

⁴ Cabe destacar que esta fase del proyecto pudo concretarse gracias al apoyo de los departamentos o unidades de apoyo a la enseñanza de varios servicios universitarios.

⁵ Algunos aspectos se abordarían en tesis de posgrado que iniciaban entonces integrantes del equipo.

⁶ Se omite incorporar edades para el tercer año de educación terciaria, ya que hay una gran variación en función de las carreras y los recorridos estudiantiles individuales. El sistema educativo ha sido reformado en los últimos años y los cursos correspondientes a educación secundaria, red denominados. En este texto se mantiene la designación de la organización anterior, correspondiente al período de ejecución del proyecto.

⁷ En este ítem incluimos textos que fueron entregados en blanco o con escrituras como estas (no son reproducción textual de las producciones registradas, sino que buscan ejemplificar de forma genérica el conjunto de planteos): “No me pasó nada interesante”, “No me acuerdo de nada”, “No sé qué poner”.

⁸ Se presentan resumidamente puesto que en este trabajo no serán abordadas las marcas textuales relevadas.

⁹ La traducción del original es aquí, al igual que en las citas textuales restantes, de responsabilidad de la autora.

¹⁰ Se menciona al área profesional.

¹¹ En esta perspectiva, los participantes en interacciones situadas se orientan por las prácticas para sus acciones, contribuyendo a través del tiempo, ya sea para su sustento, ya para su modificación (Fairclough, 2003; Giddens, 2006 y Linell, 2009). Las prácticas son dinámicas y sensibles al efecto de múltiples ajustes, muchas veces, mínimos (Orlando, en prensa).

¹² En Baynham (2015) se muestra la pertinencia del concepto para la interpretación de narrativas en espacios “móviles” (el caso de narraciones hechas por migrantes) o espacios cargados informativamente del punto de vista sociosimbólico. En Orlando (2012 y en prensa) se trabaja con la cronotopia como construcción del evento investigado en el local de investigación por parte del investigador comprometido con marcos epistemológicos cualitativos.