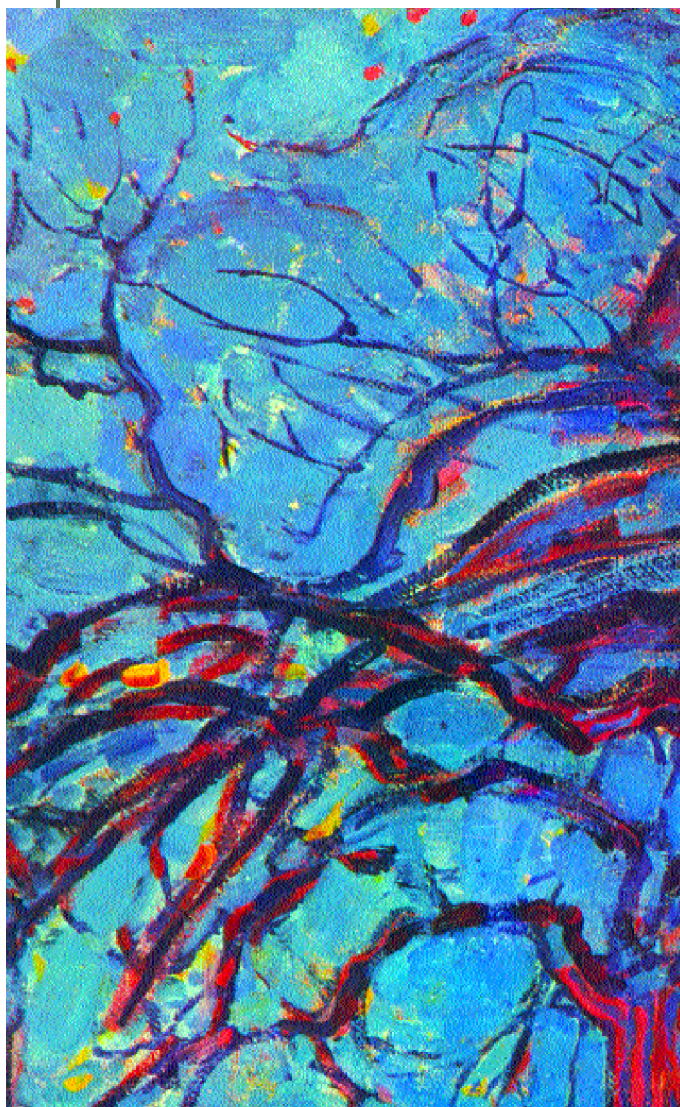


# RECONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD A PARTIR DE LA LECTURA DE TEXTOS DIDÁCTICOS CON CONTENIDO HISTÓRICO.

## ESTUDIO PSICOLINGÜÍSTICO CON ALUMNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA



Esta investigación tiene como objetivo estudiar la comprensión lectora de alumnos de educación básica en relación con los datos históricos y la comprensión de las temporalidades. Este tema, habitualmente abordado por la didáctica de la historia, es aquí estudiado desde la psicolingüística, dado que el lenguaje escrito –principal vehículo de transmisión del conocimiento histórico– puede facilitar o dificultar la comprensión de las temporalidades en los estudiantes.

A partir del trabajo con un texto escolar de Historia y del análisis de una serie de entrevistas con alumnos, la autora muestra las distintas estrategias de ordenamiento de los acontecimientos que utilizan los escolares para reconstruir y comprender la temporalidad histórica. Esto le permite señalar la importancia de que los alumnos lleguen a una reflexión que coordine simultáneamente las categorías temporales de sucesión, simultaneidad y duración. De igual forma, muestra que los marcadores lingüísticos textuales son necesarios, pero no suficientes, para la comprensión del tiempo histórico en un texto.

## Introducción

Este estudio se enmarca dentro de aquellos trabajos que se preocupan por analizar los procesos (dificultades y alcances) de la comprensión lectora de textos narrativos de contenido histórico, en alumnos que cursan su educación básica. No se trata de un estudio sobre los problemas de comprensión de la historia. Sin duda, este tema es muy interesante y complejo, pero la comprensión y enseñanza de la historia ya son estudiadas desde la investigación psicológica y educativa. Nuestro estudio se inscribe, en cambio, en otra disciplina: la psicolingüística. De tal modo que el objetivo consiste aquí en analizar de qué manera los alumnos de educación básica reconstruyen, a partir de la lectura, el significado temporal de datos contenidos en relatos con información histórica. Es decir, nuestro interés consiste en analizar los procesos de comprensión lectora.

La investigación psicológica y educativa sobre los procesos de comprensión de la historia trata de describir el proceso de aprendizaje del tiempo histórico por parte de los alumnos, lo que se hace estudiando el proceso de adquisición del propio conocimiento histórico. De manera particular, la investigación en didáctica de la historia se preocupa por diseñar situaciones de aprendizaje acordes a cada nivel educativo, con el fin de promover en los alumnos dicho conocimiento. La alfabetización histórica, dice Mario Carretero,

“...debe tender a que los estudiantes logren pensar los hechos del pasado diferenciando su propia posición de aquellos individuos que vivieron en otros tiempos en cuanto a conocimientos, metas, creencias, hábitos y demás”. (2004: 32)

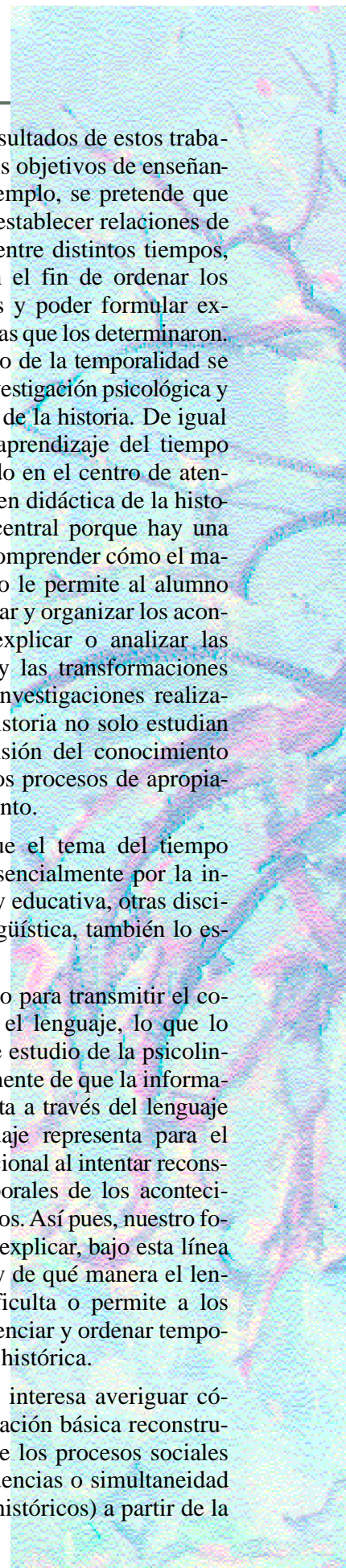
A partir del planteamiento de este tipo de preocupaciones, la investigación psicológica sobre los procesos de comprensión histórica ha venido delimitando, con mayor precisión, su objeto de estudio. A saber, analizar la manera en que los alumnos resuelven los problemas que el propio aprendizaje de la historia plantea. Este tipo de trabajos estudia, por un lado, cómo los alumnos aprenden a establecer relaciones de orden entre los acontecimientos sucedidos en el pasado, sin desatender los vínculos temporales que pueden establecer entre pasado y presente.

Y por el otro lado, los resultados de estos trabajos ayudan a delimitar los objetivos de enseñanza de la historia. Por ejemplo, se pretende que los alumnos aprendan a establecer relaciones de semejanza y diferencia entre distintos tiempos, lugares y contextos con el fin de ordenar los acontecimientos pasados y poder formular explicaciones sobre las causas que los determinaron. En este sentido, el estudio de la temporalidad se vuelve necesario en la investigación psicológica y didáctica del aprendizaje de la historia. De igual manera, el estudio del aprendizaje del tiempo histórico se ha convertido en el centro de atención de la investigación en didáctica de la historia. En efecto, esto es central porque hay una gran preocupación por comprender cómo el manejo del tiempo histórico le permite al alumno –además de ordenar, situar y organizar los acontecimientos pasados–, explicar o analizar las causas de los cambios y las transformaciones sociales. Así pues, las investigaciones realizadas en didáctica de la historia no solo estudian los procesos de transmisión del conocimiento histórico sino también los procesos de apropiación de dicho conocimiento.

Sin embargo, aunque el tema del tiempo histórico es estudiado esencialmente por la investigación psicológica y educativa, otras disciplinas, como la psicolingüística, también lo estudian.

El medio privilegiado para transmitir el conocimiento histórico es el lenguaje, lo que lo convierte en el objeto de estudio de la psicolingüística. Independientemente de que la información histórica se transmita a través del lenguaje oral o escrito, el lenguaje representa para el alumno un problema adicional al intentar reconstruir las relaciones temporales de los acontecimientos históricos narrados. Así pues, nuestro foco de interés consiste en explicar, bajo esta línea de investigación, cómo y de qué manera el lenguaje escrito ayuda, dificulta o permite a los alumnos organizar, secuenciar y ordenar temporalmente la información histórica.

Particularmente, nos interesa averiguar cómo los alumnos de educación básica reconstruyen el orden temporal de los procesos sociales (establecimiento de secuencias o simultaneidad de una serie de eventos históricos) a partir de la lectura de un texto.





Queremos saber también de qué manera los marcadores lingüísticos relativos al tiempo que están presentes en un texto informativo (adverbios, verbos y léxico temporal) son reconocidos y utilizados por los alumnos como “pistas o elementos” textuales claves para ordenar los acontecimientos. Asimismo, estamos interesados en despejar el siguiente interrogante: ¿Existe un patrón evolutivo que explique las dificultades (tan mencionadas en la literatura sobre didáctica de la historia) para comprender y restituir la temporalidad de los acontecimientos históricos?

Para dar cuenta de esta pregunta realizamos un estudio con 32 alumnos de educación básica (8 de 4°; 8 de 5°; 8 de 6° y 8 de 7° grado), solicitando la lectura en voz alta de un texto breve que habíamos seleccionado previamente de una lección del libro de Historia de 5° grado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México<sup>1</sup>.

Se entrevistó a cada alumno de manera individual, usando el método de entrevista clínica de corte piagetiano. De este modo, entablamos un diálogo con cada alumno orientado a que nos respondiera las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuál es el primer acontecimiento narrado?
- 2) ¿Cuál es el último?
- 3) ¿Cuándo sucedió tal acontecimiento?
- 4) ¿Este acontecimiento pasó antes, después o al mismo tiempo que aquel otro?
- 5) ¿Cómo te diste cuenta de que un acontecimiento es sucesivo o simultáneo respecto de otro?
- 6) ¿Qué pistas te da el texto para saber si un evento es anterior o posterior a otro? El texto que usamos para trabajar con los niños fue el siguiente:

Como se puede apreciar, el texto refiere dos grandes sucesos situados en distintos años del siglo XX, lo que permite establecer fácilmente una relación de secuencia entre ellos: a) la elección presidencial de Madero en 1911 y b) la rebelión contra el presidente Madero sucedida en febrero de 1913.

El texto narra además una serie de acontecimientos sucedidos durante la Decena Trágica, en febrero de 1913, sin precisar en qué momento. Saber cuándo murió Bernardo Reyes, cuándo los dos militares rebeldes se encerraron en la Ciudadela, cuándo Madero le puso las tropas a Victoriano Huerta y cuándo Huerta fingía atacar la Ciudadela, supone reconocer que la rebelión contra Madero es el acontecimiento principal que engloba a todos los microeventos narrados durante la Decena Trágica. Intentar responder las preguntas anteriores exige que el lector coordine simultáneamente relaciones de sucesión, simultaneidad y duración entre cada evento.

Como se puede apreciar, el texto presenta muy pocos marcadores temporales textuales. Esta restricción genera complicación para poder restablecer el orden temporal entre los microsucesos narrados. La recuperación global del sentido temporal de todos y cada uno de los acontecimientos es muy difícil de establecer si se atiende solo a este número limitado de marcadores. Sin embargo, debemos señalar, que este tipo de texto representa el prototipo de texto escolar. Y fue elegido, justamente, para observar cómo y bajo qué tipo de estrategias los alumnos reconstruyen el orden temporal con tales restricciones textuales. Los únicos marcadores temporales que se encuentran en el texto son dos fechas (1911 y 1913), tres adverbios (*cuando*, *mientras* y *durante*) y, en muy pocas ocasiones,

### ***La Revolución Maderista***

*Francisco I. Madero ganó limpiamente la presidencia de México en las elecciones de 1911 y se enfrentó con valor al gran problema de la desigualdad que había entre los mexicanos.*

*En febrero de 1913 tres generales porfirianos se rebelaron contra el presidente Madero. Uno de los rebeldes, Bernardo Reyes murió cuando encabezaba un ataque al Palacio Nacional. Los otros dos se encerraron en la Ciudadela, una vieja fortaleza en el centro de la capital. Madero puso las tropas leales a las órdenes de Victoriano Huerta, pero Huerta no hizo nada para someter a los militares rebeldes de la Ciudadela. Durante diez días la ciudad fue sometida a un intenso bombardeo. La **Decena Trágica**, como se llamó a esos días, provocó gran destrucción y la muerte de muchos civiles, mientras Huerta fingía atacar a la Ciudadela.”*

(SEP, 1992: 110-111)

se presentan verbos con oposición temporal (pretérito simple, pretérito imperfecto o copretérito y condicional o pospretérito).

Sin duda alguna, el texto enfrenta al alumno a la condición de tener que resolver una problemática: ¿Cómo ordenar temporalmente una serie de eventos narrados dentro de un gran acontecimiento referido, sin contar con suficientes marcadores lingüísticos textuales? Entonces, nuestra pregunta central consiste en averiguar cómo resuelven los alumnos la problemática presentada en el texto para restablecer la temporalidad de los eventos narrados cuando el texto presenta muy pocos indicadores lingüísticos de orden temporal.

## Resultados de la investigación

El análisis de los datos puede ser reportado desde diferentes ángulos. En este trabajo solo vamos a presentar el análisis de la recuperación global

del significado temporal del texto. Adelantándonos un poco a la presentación de los resultados, diremos que la manera en que los alumnos restablecen la temporalidad de los acontecimientos está estrechamente vinculada a su capacidad de relacionar *al mismo tiempo* las categorías temporales de sucesión, simultaneidad y duración.

Encontramos cuatro grandes categorías de respuesta. Veamos, a continuación, cada una de ellas.

### 1. Los eventos son analizados como una secuencia completa

Un grupo de alumnos ordena los eventos narrados en una secuencia estricta. Los alumnos toman como punto de referencia privilegiado el orden en que están presentados los eventos para justificar la relación secuencial entre ellos. Es decir, el indicador temporal que el texto les ofrece para ordenar los eventos es el propio orden en que se narran. Veamos un ejemplo:

**Experimentador:** Plátame de qué nos habla este texto. Se trata de que me vayas diciendo cuándo sucedió cada uno de los hechos que nos narran aquí. Que me expliques cuándo sucedió cada acontecimiento para que nos quede claro si hay algo que sucedió primero, antes o después de otro acontecimiento, o si hay algún evento que haya sucedido al mismo tiempo que otro.

**Alumno:** Pero si ya está todo en orden...

**Experimentador:** A ver, entonces plátame cómo está...

**Alumno:**

1. Primero Madero ganó la presidencia en 1911.<sup>2</sup>
2. Luego se enfrentó al problema de la desigualdad, creo que en 1911. Esto pasó antes de que pasara la fecha de 1913.
3. Después, los tres generales se rebelaron contra Madero porque dice 1913.
4. Luego, se rebelaron los generales... Primero se rebelaron los generales y después de eso ya se murió Bernardo Reyes. Se murió cuando acabaron de luchar. Primero atacó y todo eso y luego se murió. Se murió un poquito después (de que atacó).
5. Después, se fueron a encerrar los otros dos. Como era su capitán... y se murió... luego los otros dos se fueron a esconder.
6. Después, Madero mandó al señor Huerta para sacarlos de la ciudad. Primero pone las tropas a Huerta y luego Huerta fingía atacar...
7. Después fueron los 10 días del bombardeo. Los 10 días pasó primero... pasó primero para que se dijera que la Decena Trágica pasó... para que la Decena Trágica se dijera... La Decena Trágica pasa después de los 10 días del bombardeo...
8. Y hasta el último la mentira de Huerta... porque primero le ponen las tropas y luego, hasta el último, Huerta fingía atacar a la ciudad.

**Experimentador:** A ver, ¿qué pistas te da el texto para saber qué cosas van después? ¿Cómo se sabe, por ejemplo, que primero murió Bernardo Reyes, que después los otros dos se encerraron y que Madero le da las tropas a Huerta después de que los otros dos se encerraron?

**Alumno:** ¡Porque va en orden...! Como ya te dije, tiene que estar en orden el texto.

(C.M., 11 años, 5° grado)

El ejemplo que presentamos de C.M. de 5° grado es muy claro. Para este alumno el texto se narra en un orden y este orden es el que guía el establecimiento de las relaciones de orden temporal entre los eventos. Los argumentos que plantea C.M. están basados en la siguiente idea: “El texto ya está acomodado. Los sucesos pasan unos antes que otros porque van en orden, porque tiene que estar en orden en el texto”.

## *2. Los eventos son analizados como varios bloques de secuencia y dentro de esos bloques se reconoce la simultaneidad de algunos acontecimientos*

Hay otro grupo de alumnos que, sin dejar de establecer relaciones de secuencia a partir del reconocimiento del orden que plantea el texto, comienza a identificar relaciones de simultaneidad entre un cierto número de sucesos. Estos

alumnos reconocen la simultaneidad de algunos eventos pero de manera aislada y solo entre pares de eventos. Ninguno de los dos eventos puestos en relación de simultaneidad logró ser vinculado con otro también en simultaneidad. Parece ser que, por un lado, el orden de presentación de los eventos continúa siendo un indicador privilegiado para establecer relaciones de secuencia. Pero, por otro lado, estos niños comienzan a distinguir que no todos los eventos referidos en el texto se encuentran vinculados en una estricta relación de secuencia. Indicadores textuales de tipo semántico, gramatical, léxico y, para nuestra sorpresa, de puntuación, comienzan a ocupar un lugar importante en la reconstrucción temporal de la simultaneidad. De este modo, lo que ellos hacen es lo siguiente: agrupar en tres, cuatro o cinco bloques como máximo algunos eventos, secuenciarlos, y reconocer dentro de estos bloques, relaciones de simultaneidad entre los eventos que están incluidos.

Veamos un ejemplo:

**Experimentador:** Platícame de qué nos habla este texto. Se trata de que me vayas diciendo cuándo sucedió cada uno de los hechos que nos narran aquí. Que me expliques cuándo sucedió cada acontecimiento para que nos quede claro si hay algo que sucedió primero, antes o después de otro acontecimiento, o si hay algún evento que haya sucedido al mismo tiempo que otro.

**Alumno:**

1. Primero Madero ganó las elecciones y yo digo que no se pudo enfrentar al problema el mismo día ni a la misma hora; yo digo que ganó y que trató el problema durante... un mes o más poco.... Bueno, al mismo tiempo en 1911 se enfrentó al problema de la desigualdad.
2. Ya después, los porfirianos se rebelaron contra Madero... En febrero, porque ahí ya te están dando la fecha, el mes... o sea, 1913.
3. Luego Bernardo Reyes se separó de su grupo y pues se murió tratando de atacar ese lugar. Al mismo tiempo que se murió, los otros dos se encerraron en la Ciudadela... Pero... a ver... Bernardo Reyes no pudo morir en el mismo momento del ataque, porque primero se rebelaron y al menos tuvieron que hacer un plan de ataque y es por eso que no pasa al mismo tiempo que Bernardo Reyes se murió y el ataque... Tal vez, en ese mismo instante, Madero le dio a Huerta las tropas. Creo que Huerta era una de esas dos personas que se habían encerrado. Entonces Madero le dio su mejor tropa que tenía a Huerta, y le dijo que se fuera y atacara y que hiciera que se rindieran los otros dos. Pero, como Huerta era uno de esos dos que se encerraron... no hizo absolutamente nada....

**Experimentador:** A ver, entonces, el ataque y que le dieron las tropas a Huerta ¿pasa al mismo tiempo?

**Alumno:**

4. ¡No! Entonces... Me equivoqué... Yo digo que le pusieron las tropas a Huerta después de que se encerraron... Porque si Huerta era uno de esos dos, Huerta a fuerzas se tuvo que salir, porque ya se había metido y luego se fue para que pensaran que seguían los dos allá adentro, pero ahora solo quedaba uno... Entonces, es después que se encierran que le dan las tropas a Huerta y al instante no hace absolutamente nada.

5. Entonces, fue justo después de que Madero le dio las órdenes a Huerta que la ciudad fue bombardeada. Si le dio las tropas... entonces fue Huerta el que bombardeó la ciudad.... Pero a la hora de la hora él estaba fingiendo atacar. Mira, has de cuenta que la ciudad es un circulito, entonces tiraba bombas a los lados y fingía porque no estaba atacando a la Ciudadela.

**Experimentador:** Oye y por otro lado, ¿cómo se sabe que al mismo tiempo Madero ganó las elecciones y enfrentó el problema de la desigualdad?

**Alumno:** Porque están en el mismo párrafo, porque hasta acá está el punto.

(D.E., 12 años, 6° grado)

El ejemplo que acabamos de exponer es muy ilustrativo. Por un lado, D.E. establece una cadena secuenciada de cinco bloques de acontecimientos, y dicha secuencia coincide con el orden en que aparecen narrados en el texto: 1) En 1911 Madero gana las elecciones y al mismo tiempo enfrenta los problemas de desigualdad; 2) después, en 1913 los porfirianos se rebelan contra Madero; 3) después, los rebeldes atacan el Palacio Nacional y al mismo tiempo que muere Bernardo Reyes, los otros dos se encierran en la Ciudadela donde Huerta es una de las dos personas que se encierra; 4) después, Huerta sale de donde está encerrado y le dan las tropas y al instante no hace nada; 5) después, como Madero le dio las órdenes a Huerta, Huerta bombardea la ciudad, aunque estaba fingiendo que atacaba la Ciudadela, porque en realidad estaba atacando otro lugar.

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, D.E. apela a su conocimiento lógico y de organización textual para decidir qué cosas pueden suceder al mismo tiempo. Asimismo, D.E. advierte cómo la puntuación del texto puede ofrecerle otro nivel de análisis para reconocer relaciones de simultaneidad. Es cierto que D.E. logra ordenar los eventos al mismo tiempo que reconocer como simultáneos algunos otros. Es cierto que el texto le sigue imponiendo un orden. Pero también es cierto que tanto la semántica de los acontecimientos como la puntuación le ayudan a ver en el texto “otros indicadores temporales” para establecer relaciones de secuencia por un lado y relaciones de simultaneidad por otro. La característica común que encontramos en los alumnos agrupados en esta categoría consiste en no poder vincular, a la vez y en simultaneidad, todos los acontecimientos que se refieren en el texto. De ahí que terminen

estableciendo cuatro o cinco bloques de eventos en relación de sucesión.

### *3. Los eventos son analizados como dos grandes bloques secuenciados y al interior de esos bloques todos los acontecimientos se reconocen como simultáneos*

Un pequeño número de alumnos reconstruye la temporalidad de los eventos identificando en la narración dos grandes etapas secuenciadas: lo sucedido en 1911 y lo sucedido en 1913. Ellos saben que hay un orden entre estos dos bloques de acontecimientos y saben que al interior de estos bloques se narran otros acontecimientos. Sin embargo, no logran desmenuzar finamente la relación temporal que hay entre ellos; las fechas imponen un orden. Consideran los eventos agrupados en el primer bloque y todos los eventos agrupados en el segundo bloque como conjuntos de eventos que pasan todos al mismo tiempo. Es como si dijeran: “Aquí hay dos grandes grupos de acontecimientos: el primer grupo de eventos sucede antes que el segundo grupo de eventos. Pero, al interior de ellos, todos los eventos referidos son simultáneos”. Los niños no logran comprender que en la serie de eventos sucedidos en febrero de 1913 hay eventos sucesivos y eventos simultáneos. Considerar a la vez relaciones de secuencia y de simultaneidad al mismo tiempo que el alumno decidió ubicarlos como eventos simultáneos, es una tarea difícil porque les exige tener que restituir un orden sucesivo sin perder de vista una posible relación de simultaneidad. O bien, les exige restituir una relación de simultaneidad sin perder de vista una posible relación de secuencia entre ellos. Este planteamiento dialéctico parece estar ausente en este grupo de alumnos. Veamos un ejemplo:



**Experimentador:** Platícame de qué nos habla este texto. Se trata de que me vayas diciendo cuándo sucedió cada uno de los hechos que nos narran aquí. Que me expliques cuándo sucedió cada acontecimiento para que nos quede claro si hay algo que sucedió primero, antes o después de otro acontecimiento, o si hay algún evento que haya sucedido al mismo tiempo que otro.

**Alumno:**

1. Primero Madero ganó la presidencia y al mismo tiempo que fue presidente se enfrentó a la desigualdad.
2. Luego viene todo lo de la rebelión. De que Madero ganó la presidencia fue antes porque fue en 1911. Antes de que se rebelaran contra Madero él fue presidente en 1911 y todo lo demás fue en 1913. Entonces, los generales se rebelaron contra él, por eso... porque después de que fue presidente, se rebelaron.

**Experimentador:** A ver, platícame cuándo sucedió todo lo que nos narran en 1913. ¿Cuándo murió Bernardo Reyes, cuándo se encerraron los otros dos, cuándo le dieron las tropas a Huerta, cuándo pasó la Decena Trágica? Todo, todo lo de 1913, platícame si hay algo que pasa antes, después o al mismo tiempo.

**Alumno:** Antes pasó lo de que se rebelaron los tres juntos, porque dice tres generales se rebelaron contra Madero... Los tres... o sea, no puede pasar al mismo tiempo que están separados. Pero sí pasa al mismo tiempo que Bernardo Reyes muere y los otros dos se encierran. Es como un título: "los tres generales se rebelaron" y después dice que Bernardo Reyes murió. No estoy seguro... Es que me confundo porque como que parece que iban en un orden, porque ahí (en el texto) va en orden pero ya luego me di cuenta de que fueron al mismo tiempo... por las cosas que dice parece que es al mismo tiempo...

**Experimentador:** ¿Y lo demás cómo va?

**Alumno:** Luego dice lo de que Bernardo Reyes que encabezaba un ataque al palacio Nacional. Él se murió y los otros dos al mismo tiempo se encerraron en la Ciudadela. Entonces Madero puso las tropas a las órdenes de Huerta y en esos días fue la Decena Trágica, porque eran las mismas tropas que le dieron a Huerta las que atacaron... Huerta utilizó esas tropas para atacar. Y cuando estaban atacando la ciudad Huerta fingía atacar la Ciudadela. Entonces... de que Madero le pone las tropas a Huerta puede ser también al mismo tiempo de que se encerraron en la Ciudadela porque es por otra parte Madero, por otra parte Huerta, y por otra parte lo de los tres generales. Puede ser al mismo tiempo que le dio las tropas... O sea, casi todo pasó al mismo tiempo.

**Experimentador:** ¿Todo lo que nos narran de 1913 pasó al mismo tiempo o hay algo que pasó antes que otra cosa?

**Alumno:** Parece que todo lo de 1913 es al mismo tiempo... que al mismo tiempo Madero le dio las tropas a Huerta y al mismo tiempo fue la Decena Trágica, y al mismo tiempo murieron muchos civiles, y al mismo tiempo fue a atacar a la Ciudadela mientras atacaba la ciudad con las mismas tropas de Madero. Entonces... ¿el último acontecimiento fue todo? Lo último es la Decena Trágica donde murieron muchos civiles cuando Huerta fingía que atacaba a la Ciudadela pero fue casi todo... Porque todo esto fue al mismo tiempo en el 1913. Entonces fue todo... que Bernardo Reyes murió que Madero le dio las tropas, que los otros dos se encerraron en la Ciudadela y murió mucha gente...

(M.F., 10 años, 4° grado)

Como bien lo ilustra M.F. de 4° grado, hay una sola secuencia que está determinada por dos fechas que el texto ofrece: a) Madero ganó la presidencia en 1911 y b) hubo una rebelión en 1913. El argumento que usa M.F. para justificar que todos los sucesos narrados en febrero de 1913 suceden al mismo tiempo consiste en admitir que si hay diferentes actores involucrados en la rebelión, todas las acciones que ellos realizan pueden suceder de manera simultánea. Para finalizar, veamos lo que nos dicen otros alumnos, la mayoría de 7° grado, agrupados en la última categoría.

#### *4. Los eventos son analizados como dos grandes bloques de secuencia y al interior de esos bloques los acontecimientos se reconocen tanto en sucesión como en simultaneidad*

Los alumnos que aquí se agrupan también reconocen una secuencia entre los sucesos acontecidos en 1911 y los acontecidos en 1913. Sin embargo, una diferencia sustancial los distingue de las respuestas que ofrecieron los alumnos de la categoría 3. Veamos un ejemplo:

**Experimentador:** Pláticame de qué nos habla este texto. Se trata de que me vayas diciendo cuándo sucedió cada uno de los hechos que nos narran aquí. Que me expliques cuándo sucedió cada acontecimiento para que nos quede claro si hay algo que sucedió primero, antes o después de otro acontecimiento, o si hay algún evento que haya sucedido al mismo tiempo que otro.

**Alumno:**

1. Madero ganó la presidencia en 1911 y se enfrentó con valor al problema de la desigualdad en 1911... es decir, después de que ganó las elecciones... bueno, entre 1911 y 1913 se enfrentó al problema de la desigualdad.
2. Luego, en 1913 los tres generales se rebelaron contra Madero. Madero ganó la presidencia antes de la rebelión porque se estaban rebelando contra él como presidente. Entonces eso significa que ya había ganado y por eso se sabe que fue después la rebelión. Sobre todo se sabe que fue después la rebelión, por las fechas, obviamente...

**Experimentador:** O.k. Entonces, qué pasó en febrero de 1913. ¿Cómo sucedieron las cosas? Dime si hay algo que pasó primero, después o al mismo tiempo.

**Alumno:** Después de que se rebelaron, entre febrero de 1913, por ahí... murió Bernardo Reyes. Después de que murió los otros dos se encerraron y después de que se habían encerrado Madero le puso las tropas. Por eso decía... que le puso las tropas para someter a los rebeldes. Entonces, cuando Huerta intentaba someterlos, la ciudad fue sometida al bombardeo y hubo destrucción y muerte en ese bombardeo y en ese tiempo fue cuando Huerta fingía atacar, fingía atacar en el bombardeo.

**Experimentador:** Entonces, ¿primero se murió Bernardo Reyes luego los otros dos se encerraron y luego Madero le puso las tropas a Huerta?

**Alumno:** A ver... ¡No!... El intenso bombardeo, la fingida del ataque, el encierro de los otros dos y la puesta de las tropas pasan al mismo tiempo...

**Experimentador:** A ver, explícame porque no entiendo bien...

**Alumno:** ¿Te dije que primero se encerraron y luego le pone las tropas a Huerta?

**Experimentador:** Sí.

**Alumno:** ¡Entonces, no es tan así!... Porque se encerraron... pero mientras se encerraron le pone Madero las tropas a Huerta... ¿O.k.? Se encierran primero pero



la acción “encierran” es de largo plazo; entonces, en ese largo plazo es cuando le pone las tropas. ¡Como una línea del tiempo! Está el encierro y en el lugar de ese encierro, hay como un punto en el que le ponen las tropas. Como al mismo tiempo pero un poco después. Entonces, le puso las tropas y como nunca te dice que después de 10 días la ciudad fue bombardeada sino que “*du-rante*” 10 días... eso significa que en esos 10 días se estuvo bombardeando.

**Experimentador:** ¿Me dijiste que primero se rebelan los rebeldes y luego que murió Bernardo Reyes?

**Alumno:** A ver... ¿También te dije que primero se rebelan los tres generales y luego murió Bernardo Reyes? Entonces ¿cómo es? ... A ver... En febrero de 1913 se rebelan... se rebelan primero y luego murió. Ajá... ¡Es lógico! Pero esa rebelión duró también después de que se murió. Entonces es antes y al mismo tiempo... Empieza la rebelión ¿no? Pero la rebelión dura hasta después de que murió Bernardo Reyes, entonces es como a la vez... Empieza antes la rebelión pero acaba después de que murió Bernardo Reyes... Lo que sí es después, después... es lo de que los otros dos se encierran porque fíjate... te dicen que son tres y uno se muere. Entonces dice, los otros dos se encerraron en la Ciudadela y el que se encerraron en la Ciudadela no es como parte de la estrategia del ataque sino que se entiende que mataron a Bernardo y los otros se encierran por seguridad.

(C.S., 13 años, 7° grado)

Como se ve claramente en el ejemplo de C.S., solo es posible considerar a la vez relaciones de secuencia y simultaneidad cuando la categoría de “duración” entra en escena. Alumnos como C.S. saben que hay una secuencia entre los eventos sucedidos en 1911 y los referidos en 1913, saben que hay una serie de eventos incluidos en la rebelión de febrero de 1913, y saben que la rebelión, como suceso de larga duración, representa un macroacontecimiento que engloba a una serie de microacontecimientos. C.S. nos explica claramente cómo ciertos acontecimientos puntuales (por ejemplo, la muerte de Bernardo Reyes y la entrega de las tropas leales a Huerta) se ligan al suceso de la rebelión en términos de secuencia y simultaneidad a la vez. Del mismo modo, C.S. explica cómo el encierro de los rebeldes, al ser un acontecimiento de larga duración, permite que otro acontecimiento puntual, como el darle las tropas a Huerta, suceda simultáneamente.

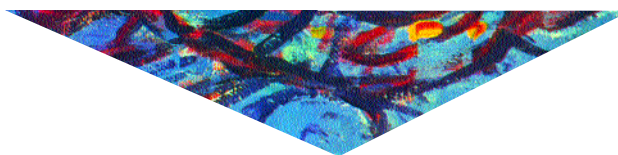
A diferencia de los niños de la categoría anterior, los alumnos que aquí se agrupan son capaces de atender a la temporalidad narrativa y restituir el tiempo histórico a partir de reconocer las características que distinguen a dos aspectos fundamentales del tiempo narrado: **el orden y la duración**. Por un lado, la duración es asimilada al momento de “...articular el tiempo de la historia,

medido en años, meses o días, con el espacio del discurso narrativo” (Filinich, 1999: 51). Asimismo, los niños logran establecer un orden

“...al comparar el encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos y al poder reordenar los acontecimientos de la historia sobre el eje pasado-presente-futuro con la manera como estos acontecimientos están presentados en el discurso”. (Filinich, 1999: 50)

Los niños agrupados en esta categoría dan cuenta de cómo al reconocer la duración intrínseca del suceso es posible examinarlo como un flujo continuo de procesos paralelos (Flores, 2000). En este sentido, nos ofrecen un claro panorama respecto de cómo se van aproximando a la idea de aspectualidad, al reconocer esta categoría temporal como un indicador más que ayuda a reconstruir el tiempo histórico. Aunque en trabajos anteriores (Bronckart y Sinclair, 1973) se ha señalado que los niños pequeños expresan relaciones temporales oralmente, tomando en cuenta el aspecto antes que el tiempo verbal, queremos resaltar que nuestros resultados no contradicen dichos hallazgos. Nuestro estudio no profundiza en el análisis de la relación entre aspecto y tiempo verbal; nuestro estudio demuestra que la consideración simultánea de las tres categorías de tiempo, secuencia, simultaneidad y duración, es tardía.

La siguiente tabla presenta la distribución de las respuestas de los alumnos de acuerdo a su manera de establecer la relación temporal entre los acontecimientos.



**Tabla 1:** Respuestas de los alumnos

|       | 1.<br><i>Una sola secuencia</i> | 2.<br><i>Varias secuencias con inicio de simultaneidad interna</i> | 3.<br><i>Dos secuencias y simultaneidad interna</i> | 4.<br><i>Dos secuencias y consideración simultánea de secuencia y simultaneidad interna</i> | Total |
|-------|---------------------------------|--|---|---|-------|
| 4°    | 3                               | 4  | 1   | –   | 8     |
| 5°    | 2                               | 5  | –   | 1   | 8     |
| 6°    | 1                               | 5  | 1   | 1   | 8     |
| 7°    | –                               | 1  | –   | 7   | 8     |
| Total | 6                               | 15   | 2   | 9   | 32    |

## Discusión y conclusiones

Muchos reportes de investigación en didáctica de la historia (Carretero, 1999; Asencio, Carretero y Pozo, 1989; Bueno, 1993; Castillo y Luna, 2000) han venido señalando los problemas que presentan los alumnos de educación básica para comprender y organizar la información histórica después de leer un texto informativo. Nuestro estudio se une a la lista de reportes que muestran la enorme dificultad que tienen los alumnos de ese mismo nivel educativo para reestablecer la temporalidad de un texto a partir de su lectura. Los resultados reunidos en la tabla anterior confirman las dificultades encontradas en otros estudios (Pellicer, 1999; Olvera, 2005), que muestran claras diferencias entre las respuestas de los alumnos según su edad o su escolaridad.

Sin embargo, queremos poner el acento en otra parte. Nuestros resultados son sugerentes: nos permiten vislumbrar una línea progresiva hacia la reconstrucción temporal de los eventos narrados en un texto a partir de la manera en que los alumnos analizan el tiempo narrado, considerando simultáneamente las categorías temporales de orden y duración. Los alumnos de los grados superiores nos muestran de qué modo el lenguaje cumple para ellos una función

muy importante en el discurso, no solo como un mero instrumento de comunicación sino como un medio objetivado que puede ser analizado. Es decir, los resultados nos permiten afirmar que los alumnos pueden trabajar tanto en el nivel de lo expresado o lo enunciado (la historia contada) como en el nivel de la enunciación. Nos muestran también cómo a partir de analizar el aspecto verbal, los adverbios, el léxico y la estructura propia del texto los alumnos van construyendo progresivamente la idea de que “...un suceso tendrá una posición (temporal) relativa en función de su articulación con otros sucesos...” (Filinich, 1999: 49).

Aunque la muestra de nuestro estudio es pequeña, los resultados obtenidos nos permiten plantear las siguientes conclusiones:

1. Pedir la sola recuperación global del significado temporal de un texto leído sin sostener un diálogo de por medio no es suficiente para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. El tipo de entrevista que tuvimos con los alumnos nos permitió dialogar con ellos y observar las estrategias que implementaban para ordenar los eventos. Los alumnos asumieron el reto que les propusimos y respondieron perfectamente a

nuestra petición de argumentar cómo iban reconociendo la temporalidad de los sucesos. Un diálogo comprometido ofrece magníficas oportunidades de escudriñar junto con ellos el texto y poder indagar la manera en que resuelven los problemas temporales planteados en él.

2. Los resultados muestran que para establecer una relación temporal es necesario reflexionar de manera simultánea sobre las tres categorías de tiempo: sucesión, simultaneidad y
3. Los marcadores lingüísticos textuales (adverbios, fechas, tiempos verbales y aspecto

duración. Los datos sugieren una progresiva coordinación entre estas tres categorías de tiempo: los alumnos de menor grado tienen dificultades para considerar la duración como otra (y distinta) categoría de tiempo que ayuda a concatenar los acontecimientos. El análisis de la duración de los acontecimientos es un indicador detonante para identificarlos y reorganizarlos temporalmente.

## Leer y escribir en la universidad



- ◆ Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, *Paula Carlino*
- ◆ La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales, *Mariana di Stefano y María Cecilia Pereira*
- ◆ Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes, *María Adelaida Benvegnú*
- ◆ Aprender a enseñar a escribir en la universidad, *María Marucco*
- ◆ La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos, *Ana Sola Villazón y Clotilde De Pauw*
- ◆ El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer, *Graciela M. E. Fernández, María Viviana Uzuzquiza y Irena Laxalt*

### **PEDIDOS:**

**Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)**



verbal) son pistas importantes para restituir el orden temporal entre los eventos narrados; sin embargo, no son suficientes cuando se parte de la premisa de que el encadenamiento temporal de acontecimientos está determinado por el orden en que se presentan.

4. Estudios como el nuestro parten de una preocupación por profundizar en el análisis de las dificultades que presentan los alumnos para aprender la historia. Esperamos que de igual modo puedan incidir en el campo de la didáctica de la historia. Y deseamos también que los resultados obtenidos sean útiles para orientar el diseño de metodologías adecuadas para la enseñanza de la historia en educación básica.

## Notas

1. La SEP entrega de manera gratuita a los niños de todo México inscritos en preescolar y primaria un paquete de libros, que consta de un título por cada asignatura del grado que cursan.
2. Por razones de espacio no es posible transcribir la entrevista completa; por ello, decidimos enumerar los acontecimientos referidos por los niños en el orden en que ellos los secuenciaron. Entre cada acontecimiento referido hubo un diálogo con el entrevistador que no vamos a presentar a menos que la intervención de éste fuese indispensable para comprender la lógica de la argumentación planteada por los niños. Los fragmentos de entrevista presentados en este artículo son transcripciones fieles de las respuestas de los niños.

## Referencias bibliográficas

- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). "La comprensión de la historia. Pensamiento relativista". **Cuadernos de Pedagogía**, 133, 24-26.
- Bronckart, J. P. y Sinclair, H. (1973). "Time, tense and aspect". **Cognition** 2(1): 107-130.
- Bueno, M.B. (1993). "El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo". **Infancia y Aprendizaje**, 61, 29-54.
- Carretero, M. (1999). **Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia**. Buenos Aires: Aique.

- Carretero, M. y Atorresi, A. (2004). "Hacia una alfabetización historiográfica". **Altablero**, 30, junio-julio. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Castillo, A. Y. y Luna, R. J. (2000). "Textos sincréticos y redes de temporalidad". **Tópicos del seminario. La inscripción del tiempo en los textos**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 4, 29-56.
- Filinich, M. I. (1999). **Enunciación**. Buenos Aires: Eudeba.
- Filinich, M.I. (2000). "Aspectualidad y descripción". **Tópicos del Seminario. Aspectualidad y modalidades**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 3, 139-158.
- Flores, R. (2000). "La construcción semántica del acontecimiento". **Tópicos del Seminario. Aspectualidad y modalidades**. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 3, 9-35.
- Olvera, A. X. (2005). **Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia**. Tesis de Maestría dirigida por la Dra. Alejandra Pellicer. México: DIE-Cinvestav.
- Pellicer, A. (1999). "Los descubrimientos de Cristóbal: Análisis de las dificultades en la comprensión lectora y redacción de textos informativos". En Remedi, E. (coord.) **Encuentros de Investigación Educativa 1995-1998**. México: DIE-Cinvestav-IPN/ Plaza y Valdés, 3-25.
- Secretaría de Educación Pública (1992). **Mi libro de Historia de México. Manual de 5º grado de educación primaria**. México.

*Este artículo fue enviado a la Redacción de LECTURA Y VIDA a pedido de la Directora, en mayo de 2006.*

\* Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Trabaja como investigadora y docente en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV en la Ciudad de México. Colaboradora de la Secretaría de Educación Pública de México en diferentes proyectos de investigación vinculados a la enseñanza del español. Miembro distinguido de la cartera de evaluadores del CONACYT y del Sistema Nacional de Investigadores.