

RELACIONES DE SIMULTANEIDAD EN LA INTERPRETACIÓN DE TEXTOS DE HISTORIA

DANIELA ROCÍO ESPINOZA PALOMARES, MÓNICA MARÍA PEÑA PELAYO

I. Problema de estudio

Los textos históricos están constituidos a partir de cuatro elementos claves para transmitir los contenidos de la asignatura: espacio, sujetos, sucesos que se vinculan a través de la narración, y el tiempo histórico construido sobre las bases de la cronología, la linealidad, la simultaneidad y la duración. El *tiempo* se vuelve eje central y principal dimensión del conocimiento histórico, ya que la ubicación de los eventos depende de marcas temporales y relaciones entre los sucesos; es decir, del establecimiento de “relaciones temporales”.

El trabajo con el tiempo en los textos didácticos de Historia, exige no sólo poner en correspondencia y coordinación una serie de indicadores lingüísticos de diferentes tipos, sino establecer relaciones de simultaneidad, secuencia y/o duración dentro de un tiempo pasado (histórico) en la mayoría de los casos en un acto de lectura. Es así como la *temporalidad* y la *práctica lectora* cobran sentido en el ámbito educativo.

II. Objeto y pregunta de investigación

El trabajo surge como una réplica al estudio realizado por Xóchitl Olvera, *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de Historia* (2005), con una muestra de 34 niños entre ocho y doce años, de tercero, cuarto y sexto grado. La autora realiza este estudio con el fin de comprender qué elementos lingüísticos ponen en relación los niños, para establecer convencionalmente relaciones temporales de simultaneidad establecidas con el nexos “mientras” y “cuando” al interpretar textos didácticos de Historia. Los resultados

reportados por Olvera muestran que aún cuando los niños de sexto grado tienen un mejor desempeño en la tarea, presentan dificultades para interpretar las relaciones de simultaneidad con el adverbio “cuando”.

Tales resultados aunados a los datos arrojados por las evaluaciones nacionales¹, que pusieron en evidencia que los chicos de tercero de secundaria tenían una competencia lectora muy similar a la de los niños de sexto año de primaria; nos motivó a realizar el presente estudio con el fin de indagar si, en términos de interpretación lectora, chicos de segundo de secundaria, podían coordinar el marcador lingüístico “cuando” para establecer convencionalmente la relación de simultaneidad de dos sucesos, presentes en dos fragmentos extraídos del Libro de textos de Historia de cuarto año de primaria. En términos generales se trató de corroborar si existía o no una pauta evolutiva.

Hipótesis

Partimos del supuesto de que, a pesar de que las estructuras que permiten establecer relaciones lógicas y de clase (entre ellas de simultaneidad) ya están construidas en el periodo de 13 y 14 años; chicos de segundo de secundaria aún presentan dificultades para coordinar el marcador lingüístico “cuando” para establecer convencionalmente la relación de simultaneidad entre eventos al interpretar textos didácticos de Historia, por su poca competencia lectora.

III. Metodología

Se realizaron 28 entrevistas individuales a alumnos entre 13 y 14 años, que cursan el segundo año de secundaria en dos secundarias técnicas al sur del Distrito Federal. Las entrevistas fueron realizadas según el método clínico crítico del modelo piagetiano porque nuestro interés se centró

en comprender el proceso de pensamiento implícito en los sujetos al establecer relaciones temporales en un acto de interpretación textual.

Se pidió a los chicos que leyeran en voz alta e interpretaran dos textos, pertenecientes a la lección de la Independencia de México del Libro de Texto de Historia de cuarto año (Anexo 1). Se realizaron preguntas generales acerca de los textos y se les pidió que volvieran a leer dos fragmentos extraídos de los textos leídos; ya que se les harían algunas preguntas específicas sobre estos fragmentos. Los fragmentos fueron seleccionados porque en ellos se establecen relaciones de simultaneidad a partir del marcador adverbial “cuando”²:

Fragmento 1

“Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al Congreso camino a Tehuacán. Fue fusilado en San Cristóbal”

Fragmento 2

“Cuando comenzó la revolución de independencia Fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos.”

Los resultados presentados versan sobre el análisis de las respuestas de los chicos según su interpretación de estos dos fragmentos, las primeras preguntas que se realizaron sobre el texto global estaban encaminadas a conocer cómo leían, qué conocimientos generales tenían sobre el tema así como su capacidad para hacer una interpretación global.

Las preguntas claves en nuestro estudio fueron: *¿Qué es lo que nos contaron o narraron en el fragmento?, ¿Cuántos sucesos están narrados ahí? ¿Cuáles eran? ¿Tú que crees, que esos sucesos pasaban al mismo tiempo o algo sucedió antes y algo después? ¿Cómo sabes qué es así? ¿Cuándo crees que pasó?* Por supuesto que, como en toda entrevista de corte piagetiano, estas

preguntas fueron seguidas de contraargumentaciones u otras preguntas dependiendo de lo que contestaban los alumnos, especialmente cuando sus repuestas eran ambiguas.

El criterio para el análisis de las respuestas y la conformación de las categorías fue “el establecimiento de la relación temporal de simultaneidad de los sucesos”³, aún cuando tomamos en cuenta otros elementos como la interpretación y cuantificación de los sucesos y el análisis gramatical y semántico que los alumnos hacían de los fragmentos.

En función de este criterio se construyeron tres categorías generales válidas para cada uno de los fragmentos

A; Respuestas convencionales en cuanto al establecimiento de la simultaneidad e interpretación de los sucesos.

B; Respuestas no convencionales pero con establecimiento de simultaneidad desde el punto de vista lógico, es decir, son chicos que establecen una relación de simultaneidad entre dos eventos mal interpretados semánticamente.

C; Agrupa aquellos chicos que no logran establecer la simultaneidad.

El análisis general de los datos se realizó en dos partes. La primera de ellas enfocada al análisis de las respuestas por fragmento y la segunda dirigida al análisis por sujeto, con la finalidad de obtener información sobre aspectos más generales de la *condición de lector* de los chicos.

IV. Discusión de resultados

El análisis de las respuestas dadas en ambos textos muestra que, en segundo de secundaria, aún persisten dificultades para interpretar el marcador temporal “cuando” como nexos de una relación simultánea en textos didácticos de Historia correspondientes al cuarto grado escolar.

Las diferencias en cuanto al logro de la tarea entre los niños de sexto grado, estudiados por Olvera, y los de segundo de secundaria se muestran en el cuadro 1, con lo cual se muestra que no hay una diferencia importante entre ambos estudios, tomando en cuenta que los chicos de secundaria tienen, en términos evolutivos, un desarrollo mayor de sus estructuras lingüísticas.

Esto nos hace suponer que, las dificultades presentadas por los chicos para interpretar de manera convencional las relaciones temporales en textos didácticos de Historia atraviesa más por una problemática específica de comprensión de lectura que por una variable del tipo de desarrollo psicolingüístico. Aunado a dificultades en la interpretación de elementos lexicales, gramaticales y sintácticos, componentes que tuvieron un peso mucho mayor del que esperábamos.

Por ejemplo la confusión del término “Congreso” en el Fragmento 1, identificado por la mayoría de los chicos de la muestra, como “lugar” y no como “grupo de personas”, así como el cambio de términos y acciones (camino→caminó) y de tiempos verbales en el acto de lectura, modificaron el referente espacial (Tehuacán→Congreso), y las acciones de los sucesos, afectando la posibilidad de relacionarlos temporalmente. Veamos unos ejemplos:

Julián, 14 años

Al leer el Fragmento 1 acentúa el término “camino→caminó” dándole el carácter de una acción y no de sustantivo. Por tanto en la interpretación que hace modifica el contenido semántico de los sucesos y pierde la posibilidad de relacionarlos en simultaneidad, lo que lo lleva a centrarse en la secuencia.

J: Pues lo, cuando lo aprisionaron pues iba camino hacia el Congreso, pues lo han de haber tenido un día ahí o así este prisionero y ya al otro día lo fusilaron.

Levi, 14 años

(Interpretación del Fragmento 1)

L: Nos habla de que mientras escoltando a, no sé si era una persona...este fue, lo, lo tomaron prisionero y lo mataron.

A pesar de que Levi logra establecer la relación de simultaneidad entre dos eventos duda en cuanto al sentido del término “Congreso” mostrando que en la interpretación de la relación temporal se involucra no sólo el manejo de recursos lingüísticos sino la coordinación de otros elementos de los textos de Historia como su contenido lexical y semántico.

En cuanto al término *revolución*, que en el Fragmento 2 acompaña a “*independencia*” para aludir al “movimiento de independencia” encontramos que el uso compuesto de estos términos confunde a los chicos, y les dificulta la posibilidad de ubicarse en un espacio de tiempo histórico (independencia o revolución).

Amellatzin, 13 años

(Interpretación del Fragmento 2)

A: Nos cuentan que comenzó ¿la independencia o la revolución de México? y que Fray Servando Teresa de Mier tuvo algo que ver.

La duda de Amellatzin le dificulta ubicarse en una etapa de la Historia de México, por tanto ubicar temporalmente al personaje del fragmento “Fray Servando Teresa de Mier”. Dicha confusión no es vana, proviene de un típico error de los textos de Historia, cuando ciertos términos aluden a cosas muy fijas⁴ en cuanto a la Historia, al cambiar el contexto textual en el que se enuncian resulta difícil, para los chicos, identificar una connotación distinta a la que posee normalmente en los textos de Historia.

En relación a la conceptualización del adverbio “cuando” como marcador temporal de una relación simultánea, los resultados muestran que los chicos aún tiene dificultades para entender que la información dada desde el plano de lo enunciado funge como marca de *tiempo histórico*, ya que aún cuando logran establecer la relación de simultaneidad a partir del nexa “cuando” no pueden dar cuenta de la temporalidad de los eventos a partir de la información dada por el adverbio. Recurren a información extratextual, principalmente fechas o unidades de tiempo para dar cuenta de la *temporalidad* del suceso y de su *tiempo histórico*.

Jaime muestra que, no siempre es posible dar cuenta del tiempo histórico de los sucesos sólo con la información textual, lo cual justifica plenamente la diferencia que Flores hace entre *acontecimiento histórico*; aquél que define el hecho histórico independientemente de su manifestación en el discurso, y *suceso narrado*; entendido como el contenido semántico del discurso histórico (citado en: Olvera, 2005; 27).

Jaime, 13 años

E: Si yo te preguntara ¿cuándo es que Fray Servando se puso a trabajar en Londres me podrías decir?

J: Pues no, porque no hay fechas.

Lo anterior nos lleva a plantear que, para los chicos el manejo de la temporalidad de los sucesos está atravesado no sólo por sus posibilidades de ubicarlos en un *tiempo histórico*, sino de situarlo dentro del *tiempo de lo narrado*, es decir, de reconocer los referentes temporales (otros sucesos, personajes, fechas, etc.) que los vinculan dentro del discurso. Problemática que está relacionada con las prácticas educativas, que han hecho de las fechas y unidades de tiempo los únicos marcadores temporales con los cuales se interpreta el tiempo en la Historia.

Lo cual sostienen las reflexiones de Pellicer quien dice que, desde la didáctica, el hecho de utilizar indicadores privilegiados para la identificación del tiempo resta importancia al papel que juegan otros elementos temporales en la oración y en el texto (2004; 130); el manejo cronológico de los hechos y la repetición de fechas y nombres que son aprendidas de memoria, ya no son suficientes para entender que existen en el discurso otras facetas que involucran juegos con el tiempo como: la noción del *juego interno*^{5 1} de los sucesos narrados, las diversas duraciones y el punto de vista del sujeto.

Esto nos lleva a plantear una última reflexión, que tiene que ver con la *comprensión de lectura* como una competencia básica que influye en el trabajo con la temporalidad en los textos didácticos de Historia.

Tomando en cuenta que, la indagación hecha en este trabajo tomó como dato relevante la manera en cómo los chicos de secundaria hacen uso de la información temporal que el texto ofrecía en el plano de lo enunciado en sí mismo, para interpretar un relación simultánea entre eventos, consideramos fundamental que los maestros de Historia contemplen un trabajo didáctico específico con la temporalidad a partir de la reflexión metalingüística de los textos y buscar que las evaluaciones no sólo den cuenta de las fechas y nombres que los chicos han aprendido de memoria, sino de que han comprendido la temporalidad de los sucesos históricos, elemento clave para la vincular los contenidos de la materia.

Contra la esclavitud

Durante el Virreinato, en toda América había esclavos. Hidalgo ordenó en Valladolid ponerlos en libertad. Después, en diciembre de 1810, promulgó en Guadalajara un bando aboliendo la esclavitud. En los Estados Unidos ésta fue suprimida hasta 1863. Aquí están los dos primeros puntos del documento de Hidalgo en Guadalajara:

1º Que todos los dueños de esclavos deberán darles la libertad, dentro del término de diez días, so pena de muerte.

2º Que cese para lo sucesivo la contribución de tributos, respecto de las castas que los pagaban, y toda exacción (exigencia de impuestos) que a los indios se les haga.

la frontera. En Coahuila, en Norias del Baján (o Acatita del Baján), fueron traicionados y apresados, junto con Aldama y José Mariano Jiménez. En la ciudad de Chihuahua se les condenó a muerte. Hidalgo fue fusilado el 30 de julio de 1811. Su cabeza, y las de Allende, Aldama y Jiménez, fueron puestas en jaulas de hierro, en las esquinas de la alhóndiga, en Guanajuato, como advertencia a la población.

La campaña de Morelos

Morelos levantó un ejército no muy numeroso pero bien organizado, que fue sumando triunfos. En febrero de 1812, se apoderó de Cuautla. Calleja sitió la ciudad, para rendirla por hambre y por sed, pero sus habitantes la defendieron con heroísmo. Cuando Morelos resolvió salir, lo logró con muy pocas bajas. Después reorganizó su ejército y tomó Orizaba, Oaxaca y Acapulco.

Morelos decidió que hacía falta un gobierno que unificara el movimiento insurgente y organizó un congreso que redactó la Constitución de Apatzingán, que fue el primer conjunto de leyes mexicanas. Nunca entró en vigor, porque los Insurgentes comenzaron a sufrir una derrota tras otra. Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al Congreso camino a Tehuacán. Fue fusilado en San Cristóbal



Batalla del Monte de las Cruces.
Obra de Santiago Hernández y Hesiqulo Iriarte, 1869.

▼ 1815

JUNIO

- Derrota definitiva de Napoleón en Waterloo, Bélgica



Fray Servando el indomable

Fray Servando Teresa de Mier nació en Monterrey, Nuevo León, en 1765. Tomó el hábito de la orden de Santo Domingo y, en la Ciudad de México, obtuvo el grado de doctor en teología.

Fray Servando aprovechaba todas las oportunidades para hablar contra el gobierno virreinal, y lo hacía con imaginación. En 1794, pronunció un sermón sobre la Virgen de Guadalupe, según el cual los antiguos mexicanos ya habían recibido la enseñanza cristiana antes de que llegaran los españoles. (Según Fray Servando, Quetzalcóatl era en realidad el apóstol Santo Tomás, que había cruzado el Atlántico para predicar la palabra de Cristo.) Con eso, ya no había justificación para la conquista y la ocupación del Nuevo Mundo por los españoles. El sermón resultó demasiado revolucionario y Fray Servando fue encarcelado y desterrado a España.

A partir de entonces llevó una vida aventurera, conspirando y luchando por la independencia. Sufrió en-

cierros en cárceles y en conventos de España, Francia, Italia y Portugal. En total se llegó a fugar siete veces de diferentes prisiones.

Cuando comenzó la revolución de independencia, Fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos. Convenció a Francisco Javier Mina de que viniera a México a pelear contra el gobierno español y lo acompañó en 1817. Aquí fue nuevamente aprehendido y juzgado por la Inquisición.

Después de nuevas aventuras, obtuvo su libertad definitiva y llegó a ser diputado por Nuevo León en el segundo Congreso Constituyente. Fray Servando

fue uno de los diputados que firmaron la Constitución de 1824. Murió tres años después, en la Ciudad de México.

Entre sus obras escritas más importantes están la *Historia de la revolución de Nueva España*, que se imprimió en Londres, en 1813, y las *Cartas de un americano al español*, de 1811-1812.



Fray Servando Teresa de Mier.
Pintura anónima de la época.

▼ 1819

ABRIL

• Estados Unidos
compra a España
la Florida



Cuadro 1. Simultaneidad convencional

	Fragmento 1	Fragmento 2
6to grado	41.66%	58.33%
2° de secundaria	67.85%	53.57%

Referencias:

1. INEE. *Análisis de los resultados de la Prueba Nacional de Aprovechamiento en Lectura en Secundaria: Estudio Multinivel de logro y tendencias.*, México, 2006.
2. Carretero, M., Pozo, I. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia, *Infancia y Aprendizaje*, (23), 55-74.
3. Carretero, M., Jacott, L. y López, A. (2004). La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En: Carretero, M. y Voss, J.F. (comp.) *Aprender y pensar la historia*. México: Amorrortur, 153-172.
4. Ferreiro, E. y Volnovich, J. (1981). Supuestos cognoscitivos en psicoterapia psicoanalítica de niños. En: René, Diatkine, Emilia Ferreiro, et. al. *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*. México: Gedisa, 55 – 60.
5. Lerner, V. (1999). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la Historia: el factor tiempo y el factor espacio. En: Victoria Lerner (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia*. México: CIE / Instituto Mora, 209-222.
6. Kaufman, A. M. (1988). Método clínico o de exploración crítica. En: Castorina, J.A., Casavola, H. y Kaufman, A.M *Temas de psicología y epistemología genética*. México: TENKE, 137 – 158.
7. Kriscautzky, M. (2000). *La simultaneidad: Un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*. México, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.

8. Olvera, X. (2005). *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia*. México, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
9. Pellicer, A. (1988). *La expresión de relaciones temporales en producciones escritas de niños ente 7 y 12 años de edad*. México, Tesis de Maestrías. DIE-CINVESTAV-IPN.
10. Pellicer, A. (1992). *Los descubrimientos de Cristóbal Colón. Historias sobre una Historia*. México: SEP-Libros del Rincón.
11. Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. En: Pellicer, A. y Vernon, S. (comp.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM, 125-161.
12. Pozo, I., Carretero, M. y Asensio, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*. (24), 55-68.
13. SEP (2004-2005) Historia. *Cuarto grado, Lecturas*. México: SEP.
14. Topolski, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En: Carretero, M. y Voss, J.F. (comp.) *Aprender y pensar la historia*. México: Amorrortur, 101 – 119.

¹ Prueba Nacional de Lectura en Secundaria INEE (2006)

² Tanto los textos como los fragmentos fueron utilizados en el estudio de Olvera.

³ Olvera (2005) utiliza tres ejes de análisis: a) La interpretación central del texto, b) La cuantificación de los sucesos y su definición y b) *El establecimiento de la relación temporal de los sucesos*.

⁴ Para más referencia en cuanto al uso y conceptualización de términos históricos consultar Carretero, M., Pozo, I. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia, *Infancia y Aprendizaje*, (23), 55-74.

⁵ Término introducido por Ricoeur (citado en: Olvera, 2005; 27)