

## Modalidades de relaciones causales que establecen estudiantes de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico

### *Modalities of causal relations established by elementary school students based on the reading of a text with historical content*

Torres Hernández, Juan Guillermo

 **Juan Guillermo Torres Hernández**  
torres.hjguillermo@gmail.com  
Universidad de Guanajuato, México

**Clio & Asociados. La historia enseñada**

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 2362-3063

Periodicidad: Semestral

núm. 37, e0027, 2023

clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 Agosto 2023

Aprobación: 18 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1114689006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2023.37.e0027>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este trabajo tuvo por objetivo analizar las maneras en que alumnos de sexto grado de primaria reflexionaban sobre la causalidad histórica a partir del establecimiento de relaciones producto de una actividad de lectura. Se realizó un estudio cualitativo de corte exploratorio donde participaron nueve alumnos de sexto grado de primaria de Guanajuato, México. Se realizaron entrevistas individuales utilizando un protocolo de entrevista semiestructurada basado en ahondar en las interpretaciones causales sugeridas por los estudiantes. Los resultados mostraron seis modalidades de relación causal de las cuales cuatro contenían rasgos de temporalidad, otra contenía elementos semánticos y pragmáticos y una más se construía considerando la posición de los hechos en el texto. Se discuten los aspectos narrativos y discursivos de las relaciones causales que establecen los estudiantes, así como algunas reflexiones en torno a la aproximación de la historia a partir de la lectura de textos.

**Palabras clave:** pensamiento histórico, relación, causalidad, lectura.

**Abstract:** *This study aimed to analyze the ways in which sixth-grade elementary school students reflected on historical causality through the establishment of relationships resulting from a reading activity. A qualitative exploratory study was conducted involving nine sixth-grade students from Guanajuato, Mexico. Individual interviews were conducted using a semi-structured interview protocol aimed at delving into the causal interpretations suggested by the students. The results revealed six modalities of causal relationship, four of which contained temporal features, one contained semantic and pragmatic elements, and one was constructed considering the placement of events in the text. The narrative and discursive aspects of the causal relationships established by the students are discussed, as well as some reflections on approaching history through reading texts.*

**Keywords:** historical thinking, relation, causality, reading.

## Introducción

A partir de la influencia de la perspectiva del pensamiento histórico en el ámbito educativo se propone que el aprendizaje de la historia sea una cuestión encaminada a una visión más analítica, interpretativa, comprensiva y crítica de los procesos históricos (Santisteban, 2010). Uno de los aspectos fundamentales de la comprensión histórica radica en pensar sobre la causalidad, cuestión que permite comprender y explicar el desarrollo histórico en tanto se identifican relaciones entre causas y consecuencias entre los acontecimientos que explican los fenómenos históricos (Santos, 2009).

Considerando que la lectura de textos de contenido histórico es un recurso recurrente para la enseñanza de esta materia, es por este medio que se puede estudiar de qué maneras los estudiantes logran comprender lo histórico. En una situación de lectura esto implica el establecimiento de relaciones causales entre la información que contiene una narración histórica (Santisteban, 2010). Al revisar la literatura que vincula el establecimiento de relaciones causales —y otros tipos de nociones relacionadas con el pensamiento histórico-temporal— con la lectura de textos se pueden encontrar sobre todo estudios orientados hacia los análisis gramaticales. Trabajos como los de Pascual y Romero (2017), Espinoza y Peña (2007) y Pellicer (2006) se enfocan en el estudio de marcadores textuales (léxico temporal, preposiciones, verbos, adverbios y fechas) los cuales sirven como pistas o conectores en la reconstrucción del texto en cuanto a la causalidad, simultaneidad y temporalidad respectivamente. Sin embargo, en los dos últimos estudios particularmente, las autoras concluyen que este es sólo un aspecto del análisis que realizan los estudiantes sobre el texto y señalan que hay características narrativas y discursivas presentes en la actividad lectora que pueden influir en los significados que se construyen en torno a las nociones históricas.

### *Perspectiva sobre la lectura*

Este estudio propone considerar la construcción de significados a partir de concebir la lectura como una actividad interactiva donde la comprensión lectora se relaciona con la movilización de conocimientos entre un lector y un texto particulares, es decir, como un proceso contextualizado, guiado por la meta de comprender e interpretar un texto en forma y contenido a la luz del establecimiento de relaciones causales y como una tarea no lineal sujeta a retrocesos, regresiones y redireccionamientos. De esta manera la lectura se asemeja más a una cuestión de resolución de problemas que implica la necesidad de disponer, actualizar y usar conocimientos y procedimientos de lectura en los ámbitos del sistema gráfico-lingüístico del texto, el lenguaje utilizado y los conocimientos sobre el mundo (Vaca, 2008; Aisenberg, 2012). Los procedimientos de lectura se pueden entender como secuencias de acciones orientadas a la reconstrucción del texto en forma y contenido, los cuales dan lugar a una representación del material escrito (Vaca, 2008).

Leer es una actividad comprensiva basada en la interpretación de textos de diferentes intenciones y objetivos que recurre a los conocimientos del mundo y textuales en un proceso activo y continuo de construcción de sentidos y significados (Llamazares, Ríos y Buisán, 2013). Esta aproximación implica no

solo conocer las reglas gramaticales de la lengua, también implica para el lector sus aportaciones alrededor de su conocimiento del mundo y su experiencia con los textos históricos que tiene a su alcance. La noción de conocimientos previos es importante, pues subraya el componente que explica que el significado no preexiste en el texto, sino que es una interpretación que se construye. Esto permite explicar que no hay interpretaciones únicas, estables u objetivas, ya que dependen de los conocimientos que desplieguen los lectores ante la situación de lectura (Cassany, 2006).

En el tenor de un proceso interactivo cuyos niveles de conocimiento y procedimientos se van transformando en el curso de la actividad, la construcción de interpretaciones implica la asimilación del texto y la acomodación del sujeto a este. Cuando la reconstrucción de una trama coherente se ajusta a la propuesta por el texto se dice entonces que hay una interpretación convencional (Aisenberg, 2012). Cuando hay disparidad entre los niveles de conocimiento que posee el lector y los que requiere el texto para ser manejado a nivel de procesamiento y comprensión, los sujetos pueden construir interpretaciones deformantes sobre el contenido. La interacción continua y activa entre conocimientos a lo largo de la actividad lectora conducirá a la actualización de estos en los distintos planos y de igual manera los procedimientos para abordar los retos de procesamiento y comprensión lectora (Vaca, 2008).

## **1. Relaciones causales y construcción de interpretaciones**

A menudo, las relaciones causales suelen reducirse a simples vínculos de causa-efecto cayendo en una explicación lineal, condicionante y consecuente que define en sí fenómenos absolutos. Considerando la complejidad de los procesos históricos, la noción de causalidad supone la construcción de una explicación sobre el desarrollo de los acontecimientos tomando como referencia las relaciones que existen entre las distintas variables (sociales, culturales, políticas y económicas) que contextualizan una situación histórica (Santos, 2009; Domínguez, 2015).

En términos lectores, la causalidad supone “el establecimiento de una correlación lógico-semántica entre causas o motivos, y efectos o consecuencias” (Hall y Marín, 2007:33), por lo cual, esta noción cumple un rol primordial en la comprensión narrativa dadas sus características explicativas sobre el desarrollo de los acontecimientos. Partiendo de esto, los lectores se enfrentan a la tarea de reconstruir la coherencia textual para establecer el sentido de la narración y encontrar aquellos vínculos entre la información que sugieran una explicación causal.

Las relaciones causales requieren de un trabajo inferencial, es decir, la reconstrucción de los vínculos implícitos en el texto los cuales parten de la coordinación entre conocimientos previos e información textual (Pellicer, 2011). En este trabajo deductivo, los lectores utilizan estrategias para organizar la información a nivel semántico y pragmático y construir significados tanto a nivel local como global (Cisneros et al., 2010). En un estudio sobre inferencias causales a partir de la lectura de textos históricos con estudiantes adolescentes, Montanero y León (2004) encontraron que estos organizan la información en torno a tres tipos de inferencias: referenciales, estructurales y elaborativas. La primera es la

más básica y frecuente, y conlleva relacionar la información al nivel de la superficie textual, es decir, relaciones explícitas; la segunda requiere un reconocimiento más global del contenido, pero siguen operando sobre la base del texto; y la del tercer tipo, la más compleja, requiere relacionar información de diferentes partes del texto lo cual permite construir inferencias más amplias.

Otras investigaciones enfocadas más en las explicaciones causales a partir del trabajo con textos muestran que los estudiantes de primaria infieren relaciones causales hasta cierto grado próximas y continuas entre los acontecimientos (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008). En el mismo sentido, en su estudio sobre construcciones escritas por estudiantes de primaria, Ortuño, Ponce y Serrano (2016) encontraron que la mayoría de los estudiantes establecen relaciones de causalidad entre acontecimientos próximos, lo que muestra la tendencia del alumnado para pensar los acontecimientos a través de procesos de acciones inmediatas y consecuencias directas.

## 2. Método

### 2.1. Alcance del estudio, participantes y escenario

Se realizó un estudio cualitativo de corte exploratorio. Participaron 9 estudiantes (5 alumnos y 4 alumnas)<sup>[1]</sup> que cursaban el sexto grado de primaria pública urbana ubicada en la zona centro del municipio de San Francisco del Rincón, Guanajuato, México. Los participantes fueron elegidos aleatoriamente por la maestra del grupo a través de un sorteo. Las edades de los participantes iban de los 11 a los 12 años. La edad promedio fue de 11 años y 5 meses. Los criterios de selección de los alumnos participantes fueron cuatro: que el alumno pudiera leer de manera autónoma, contar con la autorización de su padre, madre o tutor, que el alumno accediera voluntariamente a participar en esta investigación y no hubiera en el alumno algún daño orgánico visible (esto fue valorado con el test gestáltico visomotor de Bender adaptación Koppitz).

### 2.2. Situación propuesta, materiales utilizados y procedimiento

Para las actividades de lectura se utilizó un texto del libro de historia de sexto grado de primaria perteneciente a la generación 1993 de libros de texto gratuito (Secretaría de Educación Pública, 1997). Se eligió trabajar la lección 6 del libro cuyo tema es la Revolución Mexicana<sup>[2]</sup>. En cuanto a los motivos para la utilización de un texto escolar se está tomando en cuenta que el texto represente un reto intelectual que no sobrepase las capacidades de los alumnos, que maneje un lenguaje comprensible, que por su extensión permitiera abordarlo en sesiones cortas y que sea un tema sobre el cual el alumnado conozca en alguna medida.

Para indagar los procesos de interpretación se planteó una situación experimental de tres entrevistas individuales continuas por cada estudiante (es decir, se obtuvieron 27 entrevistas en total). Para indagar las interpretaciones y el razonamiento causal a partir de la lectura de los alumnos se planteó una situación de entrevista inspirada en el método clínico-crítico. De acuerdo con Piaget (1984) la entrevista debe conducirse cuidando dos aspectos esenciales:

la observación del niño, dejarlo hablar y, al mismo tiempo, buscar algo preciso teniendo en todo momento una hipótesis de trabajo que corroborar. Siguiendo estos planteamientos se construyó un protocolo de entrevista considerando algunos posibles escenarios en el instrumento de la tabla 1.

| Situación   | Pregunta sugerida   |
|---|---|
| Indagación de conocimientos previos acerca del tema<br>Indagación de interpretaciones parciales y globales  | ¿De qué crees que va a tratar el texto?<br>¿Qué sabes acerca de ese tema?   |
|   | Hasta aquí ¿qué nos dice el texto?<br>¿De qué se trata el texto que leíste?   |
| Una vez que el alumno ubique los diferentes hechos históricos, preguntar el por qué sucedieron de esa manera. Aquí se quiere observar la posibilidad del alumno para identificar algunas relaciones causales.   | Platicame, ¿cómo sucedió todo eso que me relatas?   |
| El entrevistador rescata lo más apegado posible lo que el alumno enuncia para observar el reconocimiento de alguna clase de relación entre los hechos que narra.  | Me acabas de decir que pasó “x” y que también sucedió “y” ¿significan algo esos acontecimientos? ¿Qué significa eso entonces? ¿Por qué? ¿Cómo lo supiste? |
| Es importante considerar que, si el alumno muestra dudas sobre lo que argumenta, el entrevistador debe ofrecer la oportunidad para que regrese al texto y vuelva a revisar. Esta es una oportunidad para indagar en qué contexto el alumno está interpretando el texto.         | ¿En qué parte del texto menciona eso?   |
| En caso de que el alumno no vislumbre alguna relación causal se procede con las siguientes preguntas.   | ¿Crees que hay algún acontecimiento que hizo que otro pasara? ¿Cuál? ¿Cómo pasó?  |
| En caso de que el alumno no vislumbre relaciones causales se le plantea ahora una situación hipotética de las relaciones que lograron construir otros niños, esto con el objetivo de preguntarle al alumno si está de acuerdo o no con el razonamiento hipotético y el por qué. | Fíjate que un niño de otra escuela me dijo que “x” porque “y” ¿tú estás de acuerdo con eso que dijo? ¿Por qué?  |

**Tabla 1**

*Instrumento de indagación*

### *Instrumento de indagación*

Se les solicitó a los alumnos que leyeran el texto en voz alta porque esto podía ofrecer información sobre en qué contextos lingüísticos y extralingüísticos los alumnos construían sus interpretaciones sobre el contenido del texto. En la primera sesión se les presentó el texto completo, se seccionó en tres partes y se le dijo que cada porción se revisaría cada sesión. Posteriormente se comenzaba con el protocolo de indagación dando espacio para el diálogo entre el entrevistador y el estudiante en torno a situaciones que surgieran de la actividad lectora y de las preguntas planteadas. Para recabar la información de las entrevistas las sesiones se grabaron en audio y se recogieron notas de campo.

### *2.3. Resultados*

A partir de un análisis de contenido de las respuestas de los estudiantes entrevistados se identificaron seis modalidades de relación causal. La primera se denomina causalidad de reconstrucción temporal porque la relación de los hechos históricos se va hilando en la medida que se avanza sobre la lectura del texto. Aquí las relaciones entre los eventos son consecuentes, por lo cual las causas o las consecuencias de tal suceso se pueden encontrar en la información anterior o posterior sucesiva. Tal exploración guarda un hilo de coherencia y

comprensión entre los hechos, esto hace que los alumnos sean capaces de valorar entre aquello que se puede vincular, lo que se aproxima y lo que pueden omitir en la explicación que tratan de construir. En el siguiente ejemplo se muestra cómo Viridiana, después de leer un fragmento, refiere consultando el texto que la soberana convención revolucionaria fue convocada para evitar que Carranza fuera presidente.

*Entrevistador: ¿Hasta ahí qué nos dice?*

*Viridiana: (consultando el texto) Que Huerta dejó el país y / y se me hace que Carranza / quería ser el primer jefe pero los gobernantes ellos no estaban de acuerdo que Carranza sea el / el jefe / entonces / para seguir el / ese movimiento / de que no quedara Carranza se reunieron / se me hace que se reunieron en Aguascalientes en octubre de mil novecientos catorce y a esa se me hace que reunión / o no me acuerdo / sí se me hace que a esa reunión se le llamó la soberana constitucionales / soberana de convención revolucionaria algo así / y que el que ocupó el puesto era Eulalio algo así / Gutiérrez / Eulalio, algo así y que los villistas y zapatistas aceptaron esa decisión pero Carranza no / no le parecía lo que querían los gobernantes no le parecía que él no estuviera como presidente / y ya eso es lo que se me hizo más importante*

*Viridiana: (consultando el texto) Que Huerta dejó el país y / y se me hace que Carranza / quería ser el primer jefe pero los gobernantes ellos no estaban de acuerdo que Carranza sea el / el jefe / entonces / para seguir el / ese movimiento / de que no quedara Carranza se reunieron / se me hace que se reunieron en Aguascalientes en octubre de mil novecientos catorce y a esa se me hace que reunión / o no me acuerdo / sí se me hace que a esa reunión se le llamó la soberana constitucionales / soberana de convención revolucionaria algo así / y que el que ocupó el puesto era Eulalio algo así / Gutiérrez / Eulalio, algo así y que los villistas y zapatistas aceptaron esa decisión pero Carranza no / no le parecía lo que querían los gobernantes no le parecía que él no estuviera como presidente / y ya eso es lo que se me hizo más importante*

Pareciera que al usar el recurso de la revisión del texto toma la vía temporal delineada por éste y se apega a la continuidad de lo narrado para reconstruir los significados causales aludiendo a la información textual, pero también su comprensión sobre ese segmento juega un papel importante, pues va construyendo un relato coherente en la medida que verifica los datos y evaluando la pertinencia de la información que incluye en su construcción. Ahora bien, una variante de esta modalidad es cuando las relaciones de causalidad se construyen en paralelo a una temporalidad estricta. Aquí los hechos se perciben como lineales, continuos y con una distancia textual y narrativa muy próxima entre los hechos. En el siguiente ejemplo se encuentra Alex refiriendo información textual como respuesta a la pregunta por qué renunció Porfirio Díaz a la política.

*E: ¿Hasta ahí qué nos dice?*

*Alex: Que Díaz renunció a la política.*

*E: ¿Por qué renunció?*

*Alex: (no hay respuesta)*

*E: ¿Quieres volver a revisar?*

*Alex: (asiente, toma el texto y lo lee para sí) // (comienza a leer el texto en voz alta) porque durante treinta años / porque en realidad // parecía muy fuerte en realidad era muy débil.*

En este contexto se observó cómo el análisis microtextual, aunado al establecimiento de relaciones literales y un comportamiento lector de revisión lineal de la información a partir del indicio que representa buscar en el texto por

qué renunció Porfirio Díaz puede resultar en dificultades en el procesamiento a nivel sintáctico y semántico, lo que puede llevar a la fragmentación del argumento y, por otro lado, a conceptualizar la causalidad como una articulación de micro encadenamientos de hechos sucesivos. Alex no parece percatarse que no hay una causa literal que exprese por qué Díaz renunció a la presidencia, sin embargo, él explora en el sentido de la continuidad de los hechos para encontrar respuestas. Por otro lado, su comportamiento lector da la impresión de que la proposición la construye en la medida en que explora el contenido dando lugar a una interpretación que utiliza información de manera descontextualizada. En esta modalidad principalmente se encuentra un uso expreso e intenso de la información textual. Los alumnos acuden a él por una necesidad de referir la información y porque esperan construir inferencias entre información literal. Algunas veces esta exploración conduce respuestas convencionales en el sentido del texto, pero otras veces puede orientar reflexiones no convencionales, deformantes o incongruentes.

La tercera modalidad se denomina causalidad con elementos temporales vinculados con la sucesión y duración de los hechos. Aquí los alumnos piensan los acontecimientos más allá de la inmediatez narrativa y temporal y construyen proposiciones que incluyen vínculos causales que atraviesan por una extensión temporal mayor en comparación con las categorías anteriores, sin embargo, retoman la secuencia narrativa de los acontecimientos en sus interpretaciones. En esta clase de relaciones, las causas y las consecuencias de los hechos tienen un significado más amplio y se vincula con la construcción de inferencias convencionales y uso de los conocimientos previos sobre el tema. En el siguiente ejemplo Emanuel refiere una construcción propia de hechos vinculados causalmente sin la ayuda de la información textual, pero siguiendo el argumento narrativo.

*Emanuel: Que si no los dejaba así que fueran presidentes / se iban a ser más fuertes y se iban a levantar en armas en pequeños grupos*

*E: ¿Quiénes se iban a levantar en armas?*

*Emanuel: Los maderistas y todos ellos*

*E: A ver ¿y quiénes no los dejaba que fueran presidentes?*

*Emanuel: Porfirio Díaz*

*E: ¿Y por qué no los dejaba?*

*Emanuel: Porque quería ser el presidente*

*E: ¿Y por qué crees que los maderistas querían la presidencia?*

*Emanuel: Porque // este Díaz ya había sido presidente muchas veces.*

La cuarta modalidad la causalidad se establece a partir de la agrupación de una serie de hechos. Aquí los acontecimientos se separan generalmente en dos bloques reconociendo en el primero los antecedentes y en el segundo las consecuencias que desencadenó. En general, los alumnos que acomodan los acontecimientos en una secuencia que sigue la narrativa del texto. En el siguiente fragmento Nadia alude una relación de causalidad ubicando una serie de hechos como los desencadenantes del descontento y de la guerra.

*E: Ok ¿crees que hay algún acontecimiento que nos platica el texto que haya hecho que pasara otro acontecimiento?*

*Nadia: Si porque preferían a los extranjeros y yo creo que por eso hubo todo eso.*

*E: Ok ¿hay alguna otra cosa?*

*Nadia: Ah porque también decía al principio que había muchos ricos en México y extranjeros que gozaban de su riqueza y los otros eran pobres y querían justicia porque eran pobres.*

*E: ¿Esas injusticias que me platicas tuvieron algo que ver con todo eso que dices que hubo?*

*Nadia: Yo creo que se enojaron e hicieron una guerra.*

La quinta modalidad de relación causal se construye a partir de criterios semánticos y/o pragmáticos directos. En estas situaciones los alumnos proponen una conexión no sobre los datos o la información disponible, sino por una interpretación propia que se les atribuye a los hechos por sus significados y contextos particulares, por eso, al decir que es una relación directa es porque en ese segmento de interpretación se puede notar que los alumnos parecieran no retomar la información del texto para corroborar o justificar su proposición y exponen sus propias ideas respecto a la relación que intentan establecer. En el siguiente ejemplo se muestra a Melisa construyendo relaciones causales acudiendo al contexto semántico de los acontecimientos.

*E: A ver me dijiste que después de que Madero se convirtió en presidente había muchos problemas y que Madero tuvo que enfrentarse a esas dificultades. ¿Eso tiene que ver con que Emiliano Zapata se haya rebelado contra Madero en Morelos?*

*Melisa: Sí porque se rebeló / bueno yo pienso que rebelar es que estaba contra él.*

*E: ¿Por qué estaba en contra de Madero?*

*Melisa: Porque no le gustaba que él fuera el presidente.*

*E: ¿Y eso por qué? ¿O por qué lo dices?*

*Melisa: Pues es que se rebeló contra él / si / si por ejemplo / o sea si por ejemplo a Zapata le / le / pues le gustara que Madero fuera presidente no se hubiera levantado en armas / bueno rebelado.*

*E: ¿Eso lo leíste en alguna parte del texto?*

*Melisa: No pero es lo que yo pienso.*

La sexta modalidad de relación causal involucra su construcción de significado considerando la posición de los acontecimientos en el texto. Aquí los alumnos consideran que los acontecimientos narrados sucedieron de cierta manera y se concretaron en un resultado particular por la organización y presentación de los hechos en el texto. En el ejemplo que se muestra a continuación Alex reflexiona sobre la causalidad de los hechos utilizando el texto y aludiendo a la ubicación de los hechos.

*E: Y me dijiste que había un conflicto en México que crecía ¿qué conflicto era?*

*Alex: Matanzas*

*E: ¿Por qué? ¿Qué ocurrió?*

*Alex: Los ejércitos de Estados Unidos que mandó el presidente*

*E: Y que en mil novecientos dieciséis los revolucionarios se reunieron en Querétaro ¿para qué se reunieron?*

*Alex: Aquí dice que (comienza a leer el texto en voz alta) los revolucionarios se reunieron en Querétaro para reformar las constituciones de mil ochocientos cincuenta y siete.*

*E: Entonces se reunieron para...*

*Alex: Para reformar las constituciones de mil ochocientos cincuenta y siete.*

*E: ¿Y por qué hicieron eso?*

*Alex: Porque querían acabar con la revolución / eso yo pienso.*

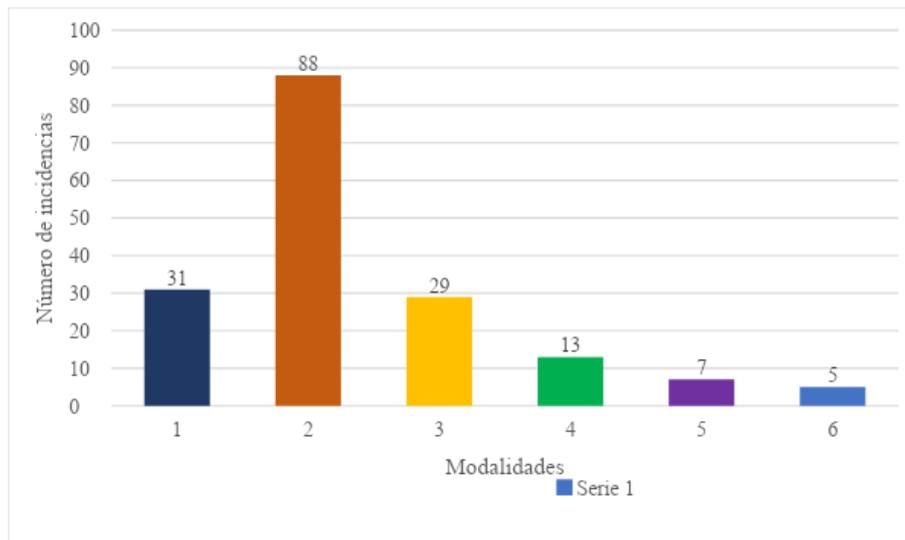
*E: ¿Por qué piensas eso?*

*Alex: No sé pensé nada más.*

*E: ¿Algo del texto te hizo pensar eso?*

*Alex: Es que eso de las constituciones está ya hasta el final de todo por eso creo que fue por eso para acabar con la revolución.*

Estas fueron las seis formas que encuentran los alumnos entrevistados de vincular causalmente la información histórica. En todas las modalidades es visible una concepción del tiempo indisociable de la narración que expone los hechos en el texto. Los casos muestran como los alumnos piensan la causalidad en relación con el tiempo narrado por periodos variables para relacionar los eventos históricos, ya sea por su duración, por su inmediatez, por una concepción que tiende a considerar los hechos como un cúmulo desencadenante de uno final, por su valor semántico/pragmático o posicional. Las incidencias por cada una de las modalidades se reportan en la figura 1.



**Figura 1**

Distribución de incidencias por modalidades de relación causal

Como se puede observar hay un mayor número de incidencias de la segunda modalidad en donde la relación causal se hace a la par de una reconstrucción temporal estricta, seguida por los casos del tipo uno y tres. En menor medida se encuentran las categorías cuatro, cinco, seis las cuales tienen un número de incidencias similares.

### 3. Discusión

Partiendo de las modalidades de relaciones causales analizadas se puede decir que el trabajo de construcción de interpretaciones que realizaron los alumnos en torno a la noción de causalidad se vincula especialmente con la cuestión de la temporalidad delineada por el discurso narrativo que presenta el texto. Por el número de incidencias de las modalidades uno y dos, pensar la causalidad representa una convención interpretativa que implica un manejo literal de la información del texto dando lugar a interpretaciones causales cuyas conexiones entre los hechos son directas. Estos resultados coinciden con los reportados en las investigaciones de Ortuño et al. (2016), Aisenberg (2012) y Benchimol et al (2008). En ambos estudios los autores encontraron que los alumnos basan sus razonamientos causales apoyados en la secuencia de los hechos, es por eso que

refieren como causas o consecuencias de un hecho otro acontecimiento anterior o posterior a éste respectivamente.

En términos inferenciales, los alumnos construyen principalmente interpretaciones que parten de la información superficial del texto, es decir, inferencias referenciales que se construyen sobre la base de los hechos más claros que ofrece la narración, las cuales, de acuerdo con los autores, son el tipo de construcciones más sencillas de elaborar por el grado de complejidad que conlleva hacer este tipo de relaciones entre la información (Montanero y León, 2004). Por su parte, Aisenberg (2012) coincide al expresar que, en este tipo de situaciones, los alumnos construyen proposiciones ajustadas al texto considerando principalmente la información que se encuentra explícita, de esta manera, al ahondar sobre los datos más visibles, resultaría plausible acceder y elaborar este tipo de interpretaciones.

El análisis del proceso de lectura de los estudiantes mostró diferentes aspectos de los procesos que enmarcan el establecimiento de relaciones causales. En primer lugar, la cuestión que implica la utilización de la información textual es explícita cuando recurren a ella para basar o justificar sus interpretaciones, pero resulta problemático cuando la refieren sin algún tipo de reflexión de por medio como en el ejemplo presentado de la segunda modalidad. La forma de referir textualmente la información indica que esperan encontrar allí las claves para interpretar un sentido de causa a partir del carácter semántico de los indicios que encuentran en las preguntas problematizadoras (Pellicer, 2011). Estos indicios son en algún grado difusos y cobran mayor sentido al ser interpretados con la información que caracterizan. De acuerdo con Barthes (1977), la unidad principal del relato es el acontecimiento, por lo cual, el movimiento que realizan sobre el texto a partir de los indicios responde a la búsqueda de éstos en el espacio narrativo. Esto puede explicar por qué los alumnos ahondan sobre la información cercana al indicio, pues en ese segmento se expresan las ideas al que hace referencia.

En términos narrativos, y siguiendo a Filinich (1998), en un texto de contenido histórico se puede encontrar un discurso temporal del cual el sujeto extrae una organización e interpretación de una representación del tiempo. Con el propósito de desentrañar el tiempo narrado —lo cual conduce a la comprensión del discurso histórico— el lector se ubica en el tiempo a nivel del discurso y lo interpreta según el sentido de la articulación de los acontecimientos en cuanto al argumento y la trama. Esto permite explicar cómo durante la lectura los estudiantes se sitúan en el “presente” referencial que representa el indicio y parten de esto para ahondar sobre lo que pasó antes y después para definir las causas y las consecuencias (Ibidem). A partir de esto es posible afirmar que los alumnos muestran una necesidad de ordenar los datos de acuerdo con un sistema cronológico para comprender el desencadenamiento de los hechos y definir la cuestión de la causalidad entre los hechos en cuestión. De hecho, algunos alumnos expresan la idea de la línea del tiempo como referencia por la cual construyen una representación ordenada del discurso histórico.

A partir de la idea del tiempo narrado se puede dar cuenta de los elementos textuales que sirven a los alumnos para organizar los acontecimientos, más allá de las herramientas temporales más usuales favorecidas para la organización del relato como fechas, adverbios o conectores. Los alumnos refieren también vínculos causales en donde su interpretación alude a una

descripción de acontecimientos de mayor duración en la que tiene un papel importante la exploración de la información a nivel macrotextual. En los casos de la modalidad tres, los alumnos mostraron movilizarse progresivamente sobre la narración encontrando la posibilidad de comprender el desarrollo de los hechos construyendo una representación de acontecimientos cuyo encadenamiento explicaba un argumento histórico más amplio y complejo. Esto conduce a afirmar que en la medida en que los alumnos exploran el texto y construyen representaciones de significado convencionales superan gradualmente las limitaciones que impone la revisión microtextual.

Un caso que no fue citado por su extensión es el de Melisa tratando de encontrar por qué Carranza no aceptó a Eulalio Gutiérrez como presidente utilizando activamente la información del texto. Sus acciones incluían revisar las páginas anteriores y evaluar la pertinencia de la información, gracias a esto pudo inferir que la causa de esta situación fue el interés de Carranza en la presidencia al autodenominarse como primer jefe al derrotar a Huerta. Este tipo de acciones refleja la importancia de considerar la representación del tiempo a través del texto, en este caso, por la posibilidad de interpretar la duración narrativa, la cual se observa “al articular el tiempo de la historia medido (...) en años, meses, días, etc., en el espacio del discurso narrativo, esto es, la extensión de los segmentos en el texto —líneas, párrafos, capítulos, etc.— dedicados a referir tales lapsos temporales” (Filinich, 1998:51). Considerando esto se puede entender que la acción de ‘deslizarse’ a través del texto motiva respuestas que tienen que ver, por una parte, con la revisión, selección y evaluación de información que aporta a la construcción de explicaciones y representaciones más amplias y, por otra parte, por la significación que tiene la organización y estructura textual para los alumnos en la comprensión temporal.

De este argumento se puede encontrar una interpretación sobre las representaciones de significado que vinculan la relación causal con la posición de los acontecimientos en el texto incluida la interpretación que implica la delimitación y continuidad de los temas con la aparición de capítulos o subtítulos en el texto. En varias ocasiones, los alumnos se encontraron con el reto de interpretar la causalidad de los hechos cuando había de por medio un subtítulo. Un ejemplo de ello era cuando los alumnos buscaban las causas del suceso conocido como la Decena Trágica en las primeras líneas que introducían este subtítulo, esto reflejaba un supuesto de encontrar las causas a partir de que el texto habla específicamente sobre el tema, mientras que otros exploraban en la información previa al subtítulo al comprender que la exploración previa puede traspasar el límite de la introducción del tema.

En la quinta modalidad de relación causal se pudo observar cómo los alumnos significaban los vínculos a través de interpretaciones personales sobre los hechos. Por un lado, la reflexión se podía basar en los significados que construían alrededor del contexto narrativo, pero también responden a conjeturas sobre acciones atribuidas a los personajes y sus circunstancias. Las narrativas representan modos de organizar el pensamiento y la experiencia, por tanto, como configuración discursiva, las narrativas históricas implican maneras de contar y comprender la historia (López, 2012; Santisteban, 2010). Considerando que el texto utilizado implica una trama centrada en aspectos nacionalistas y de personificación de la historia, es comprensible que los

argumentos de los alumnos puedan tomar la vía de los elementos emocionales e identitarios que identifican en las intenciones de los protagonistas de la historia contada (López, 2012).

En este sentido, las explicaciones reflejan ser interpretaciones basadas en juicios de valor a partir de las acciones contadas sobre los personajes en la trama del texto encontrando expresiones del tipo “no hay que confiar en los presidentes porque son corruptos” cuando Ernesto reflexiona sobre la permanencia de Díaz en el poder, cuando dice “pobrecilla gente” al leer sobre las situaciones de desigualdad durante la guerra, cuando él y Nadia se dan cuenta de que “solo se la pasaban peleando en batallas” cuando revisan los diferentes conflictos armados que tuvieron lugar, o cuando Viridiana supone que probablemente Díaz no hacía un buen trabajo como presidente porque no cumplía con las peticiones de la gente durante su periodo dictatorial.

## Comentarios finales

Los resultados mostraron que la construcción de relaciones de causalidad a partir de la lectura de textos de contenido histórico comprende sobre todo modalidades que implican micro encadenamientos entre acontecimientos sucesivos por la línea temporal marcada por el texto, pero el logro de construcciones de significado convencionales aunado a un comportamiento lector vinculado a la exploración textual puede contribuir a superar las exploraciones sobre el texto que dan lugar al establecimiento de relaciones unicasuales. Esto permite plantear que, si la actividad lectora en clase de historia no contempla un trabajo exhaustivo con los textos, los estudiantes corren el riesgo de no hacerse de herramientas (en términos de conocimientos y formas de explorar y utilizar los textos) que les permitan construir interpretaciones más complejas.

Sería necesario entonces pensar la redacción y utilización de textos a partir de las formas en las que los alumnos se aproximan a ellos para ofrecer elementos suficientes que les permitan construir interpretaciones y aproximarse al trabajo con las nociones históricas más ricas. Esto implica también un tratamiento amplio de los acontecimientos para que su desarrollo narrativo y discursivo permita vislumbrar causas de diferente tipo, incluso que posibiliten trabajar la cuestión de la multicausalidad, y plantear narrativas que no siempre giren en torno a la temporalidad cronológica y la causalidad directa. Por ejemplo, Filinich (1998) propone pensar las implicaciones de comprender el tiempo histórico (y su relación con otras nociones) si la narración alternara los acontecimientos superando su presentación cronológica convencional, de manera tal que orille a los lectores al reto intelectual de desentrañar y reconstruir el tiempo narrativo.

## Bibliografía

- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Enseño Em Re-Vista*, 19(2), 269-275.
- Barthes, R. (1977). Introducción, en Nicolini, S. (comp.). *El análisis estructural* (pp. 2-55). Centro Editor de América Latina.
- Benchimol, K., Carabjal, A. y A. Larramendy (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida*, 29(1), 22-31.

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cisneros, M., Olave, G. e I. Rojas. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Espinoza, D. y M. Peña (2007). *Relaciones de simultaneidad en la interpretación de textos de historia*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Eudeba.
- Hall, B. y M. Marín (2007). La presencia de relaciones causales en los textos de estudio. *Lectura y Vida*, 28(4), 31-39.
- Llamazares, M., Ríos, I. y C. Buisán (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista Española de Pedagogía*, 71(255), 309-326
- López, C. (2012). *Conceptos y narrativas sobre la nación en estudiantes e historiadores*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Montanero, M. y J. León (2004). La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales. *Revista de Educación*, 333, 409-424.
- Ortuño, J., Ponce, A. y F. Serrano (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-30.
- Pascual, R. y D. Romero (2017). Relaciones causales: estructuras, nexos e incidencia en el léxico, en Marcovecchio, A. e Y. Hipperdinger (eds.), *Asuntos gramaticales* (pp. 117-128). Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos.
- Pellicer, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico: estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica. *Lectura y Vida*, 27(3), 16-27.
- Pellicer, A. (2011). *¿Antes o después de la independencia? La comprensión lectora de textos informativos en la escuela primaria*. SM.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santos, M. (2009). *La causalidad histórica en manuales escolares*. Acta Universitaria.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Historia. Sexto grado*. SEP.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Universidad Veracruzana.

## Notas

- [1] Se estarán utilizando seudónimos para referir la participación de los estudiantes. Cabe aclarar que también participaban 5 alumnas, pero durante el proceso del levantamiento de datos una de ellas no pudo asistir a dos de las tres sesiones programadas y se decidió no tomar en cuenta su participación inicial.
- [2] Texto disponible en el siguiente enlace: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P6HI214.htm>