



Universidad de Guanajuato  
Campus León

Departamento de Psicología

**Análisis de las relaciones causales que establecen niñas y niños de sexto grado de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico**

**T E S I S**

Que para obtener el título de  
Licenciado en Psicología

**Presenta:**

Juan Guillermo Torres Hernández

**Comité tutor:**

Directora: Dra. Eva Paola Arenas Loera

Mtra. Luz Daniela Itandehui Ramos Banda

Dr. Alejandro Velázquez Elizalde

Mtro. Ángel Gonzalo Ramírez Cárabe

Abril de 2021

## DEDICATORIAS

A mamá, a papá. Los comunes denominadores de todos mis logros. Muchas gracias por tanto.

A todos mis compañeros y compañeras estudiantes víctimas de las violencias.

Nos faltan 43 y muchísimas más.

## AGRADECIMIENTOS

En primero lugar quiero agradecer a la Dra. Paola Arenas, pues me acompañó en más de mil momentos en todo este recorrido. Gracias por su lectura, su atención, sus comentarios, sus aportaciones, su retroalimentación, pero sobre todo, por ser comprensiva, amable, motivante y rigurosa. Gracias por infundirme inspiración para ser una persona, un profesionista y un investigador mejor a cada paso.

A la Mtra. Daniela Banda, primero por prestar su atención a este trabajo y nutrirlo con sus atinados puntos de vista. En segundo, y principalmente, por ser la maestra que ha sido y que sigue siendo. Gracias por mostrarme el otro lado del campo educativo, su complejidad y su importancia.

Al Dr. Alejandro Velázquez, por su interés, su atenta lectura y comentarios atinados. Nunca imaginé aprender tanto y en tan poco tiempo de usted, sus observaciones y contribuciones las valoro mucho. Al Mtro. Gonzalo Ramírez, por entrarle a la revisión de este trabajo, por señalarme aspectos que estructuraron mejor todo el escrito y que seguramente me servirán en el futuro. Incluso en la distancia se puede aprender de alguien.

A los alumnos y alumnas participantes de esta investigación. A la maestra y a la directora de la escuela primaria por permitirme entrar y realizar este trabajo.

Llegar a este punto es producto de un recorrido de años en el cual hubo muchas personas que hicieron de esta carrera un camino lleno de aprendizajes, conocimientos y experiencias gratas e inolvidables. Gracias a todos aquellos que se reconocen haber aportado algo a este trabajo.

Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica

-Paulo Freire

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito analizar de qué manera los alumnos construían relaciones causales a partir de la lectura de un texto de contenido histórico. También se buscó examinar el proceso de construcción de interpretaciones durante la actividad lectora. Como herramientas teóricas y metodológicas se consideraron: a) la noción de causalidad como un elemento importante del pensamiento histórico y como un aspecto indispensable de la explicación histórica y b) la lectura de textos como una actividad de actualización o modificación de conocimientos particulares que puede ser analizada desde el método microgenético.

Participaron 9 alumnos (5 niños y 4 niñas) de entre 11 y 12 años que cursaban el sexto grado en una escuela primaria pública urbana de San Francisco del Rincón, Gto. La situación experimental consistió en una serie de 3 entrevistas individuales de inspiración clínico-crítica en momentos diferentes (es decir, se obtuvieron 27 entrevistas en total) centradas en los razonamientos causales que establecían a partir de la lectura del tema de la Revolución Mexicana del libro de historia para sexto grado (SEP, 1997). Se les pedía a los chicos que leyeran en voz alta y se les solicitaban interpretaciones durante la actividad. La situación de entrevista también contemplaba otros momentos de exploración en donde se buscaba detonar estos razonamientos a partir del planteamiento de cuestionamientos implícitos. Las explicaciones que ofrecían los alumnos suscitaban intercambios que permitieron observar sus procesos de pensamiento.

Los resultados mostraron siete categorías de razonamiento causal, de las cuales, cinco contenían rasgos de temporalidad, otra contenía elementos semánticos y pragmáticos y una más se hacía considerando la posición de los hechos en el texto. En cuanto al análisis del proceso de lectura, se observó que los alumnos se enfrentan a diversas situaciones derivadas del análisis y utilización textual, entre ellas, la revisión por párrafos, conceptualizaciones individuales acerca del significado de las diferentes secciones del texto, interpretación de la puntuación, el establecimiento de inferencias utilizando información de diferentes partes del texto, entre otras. Se discuten las implicaciones de las características del texto histórico en los significados que elaboran los alumnos, algunas claves del proceso de lectura desde el punto de vista de la actualización de los conocimientos particulares y algunas reflexiones en torno a la escritura y lectura de textos de contenido histórico.

**Palabras clave:** relaciones causales, texto de contenido histórico, lectura como actividad de actualización de conocimientos, proceso de lectura

## Índice

Dimensión social del problema .....	3
Justificación .....	9
1. Nociones teóricas clave de la epistemología genética.....	10
1.1. Teoría de la equilibración .....	11
1.2. La construcción de conocimientos particulares.....	14
1.3. Aspectos del funcionalismo psicológico: algunos fundamentos que explican la microgénesis .....	15
1.4. Las microgénesis cognitivas: algunos aspectos metodológicos .....	18
2. La lectura como acto de construcción de una interpretación.....	22
2.1. Aproximación psicolingüística a la lectura .....	22
2.2. Aproximación microgenética a la lectura.....	29
3. Causalidad histórica.....	34
3.1. La noción de tiempo histórico como construcción cognitiva y evolutiva .....	39
3.2. Causalidad histórica, lectura de textos y relaciones causales .....	43
4. Antecedentes de la investigación.....	47
5. La noción de causalidad en las explicaciones históricas de los alumnos mediante la lectura de textos de contenido histórico .....	50
6. Método.....	57
6.1. Variables .....	57
6.2. Participantes .....	57
6.3. Escenario .....	58
6.4. Materiales .....	58
6.5. Instrumentos .....	61
6.6. Procedimiento.....	63
6.7. Consideraciones para la transcripción de las entrevistas.....	65
7. Resultados.....	67
7.1. Modalidades de relaciones causales en las interpretaciones de los alumnos .....	67
7.2. Análisis del proceso de interpretación de relaciones causales .....	87
7.2.1. Conocimientos previos, inferencias y predicciones .....	87
7.2.2. Dificultades conceptuales en la construcción de interpretaciones.....	96

7.2.3. Representaciones sobre la tarea lectora vinculada a la reconstrucción de la causalidad y las interacciones texto-lector .....	112
7.2.4. Seguir o cambiar el camino: las acciones de los alumnos para considerar otras maneras de interpretar los hechos y el papel de los errores durante la actividad lectora ...	132
8. Discusión .....	168
8.1. El papel de las categorías temporales en las interpretaciones causales .....	169
8.2. Causalidad, texto y discurso narrativo .....	172
8.3. Aspectos del pensamiento histórico en las interpretaciones causales.....	176
8.4. Los procesos de construcción de interpretaciones y las actualizaciones de conocimientos .....	179
9. Conclusiones.....	190
9.1. Los razonamientos causales evidenciados por los alumnos .....	190
9.2. El proceso de lectura y la transformación de los conocimientos.....	191
9.3. Implicaciones prácticas.....	193
9.4. Direcciones a seguir.....	193
10. Referencias .....	195

### **Dimensión social del problema**

La historia como objeto de enseñanza escolar ha sido un tema de debate principalmente en torno a los propósitos que persigue, las formas en que es aprendida y sus métodos de enseñanza. La discusión ha sido abordada, por lo menos en el área de la educación básica, por los problemas que implica la historia como disciplina, pues es un objeto en el cual recaen varias concepciones, entre ellas, las ideas de procesos históricos continuos y lineales extraídos del contexto, como un instrumento para transmitir conceptos de carácter político e ideológico los cuales exacerban el nacionalismo y legitiman las realidades actuales, o como un medio centrado en el recuerdo del pasado que sirve para generar sentimientos patrióticos, conmemorar hazañas y crear adhesiones ideológicas las cuales, todas, coinciden en el manejo de información descontextualizada, alterada y/o poco objetiva (Prats y Santacana, 2011).

Con estos propósitos, la historia tiene entonces funciones ideológicas, propagandísticas y configuradoras de una cierta conciencia ciudadana adherida a un sentimiento de patriotismo. Sin embargo, otra concepción se encamina a considerar la historia como una ciencia social y como una aproximación al conocimiento en construcción cuyas funciones se orientan a comprender aquellas claves que explican los hechos, los fenómenos y los procesos históricos (Prats y Santacana, 2011). En la enseñanza, la historia tiene un carácter analítico, reflexivo y crítico sobre la información para entender la complejidad de los acontecimientos y encontrar ahí las ideas que explican el pasado y contextualizan el presente (Prats y Santacana, 2011). Por eso, de acuerdo con los autores anteriores, los fines generales de la historia como materia educativa deberían estar englobados en cuatro grandes ejes: facilitar la comprensión del presente (a través del análisis de tensiones temporales, causalidad histórica, complejidad de problemas sociales, cambio y continuidad, contextualización, etc.), contribuir al desarrollo de facultades intelectuales, ayudar a adquirir conciencia y sensibilidad social, estética, científica, etc., y a enriquecer otros temas del currículo.

A esto, Carretero y Montanero (2008) lo refieren como razonar y pensar históricamente, lo cual implica para los estudiantes un manejo comprensivo y crítico de la información sobre aquellos procesos de cambio en el tiempo histórico y sus repercusiones en



el presente. Uno de los componentes de ese pensamiento histórico, y es del que se ocupa esta investigación, es comprender que la historia se basa en un razonamiento inductivo que implica para los estudiantes la capacidad de inferir y establecer hipótesis a partir de diversas fuentes y datos los cuales permiten argumentar sobre la causalidad entre los eventos que conforman diferentes hechos históricos (Pozo y Carretero, como se citó en Lucero y Montanero, 2006).

La información histórica se organiza principalmente en sucesos relevantes sobre el desarrollo de hechos ulteriores. Detrás de estos fenómenos existen una serie de eventos, acciones y cambios de índole social, económica, política, cultural, etc. (es decir, factores estructurales) que son determinantes sobre otros hechos históricos; de ahí el cómo y el porqué de los acontecimientos que explican y contextualizan otros sucesos (Carretero y Montanero, 2008). De esta manera, el razonamiento causal se sirve del sentido explicativo que guardan los procesos históricos, por su posibilidad interpretativa a través de vinculaciones complejas entre relaciones de causas y consecuencias y porque detrás de los acontecimientos históricos hay un entramado de relaciones con otros sucesos que explican el desenvolvimiento de las situaciones y el devenir histórico (Carretero y Montanero, 2008). Por lo tanto, y de acuerdo con García (2012), el trabajo con la noción de causalidad con los estudiantes es un punto de suma importancia para la enseñanza de la historia, pues es una categoría que conjunta cuestiones de índole epistemológico, de aprendizaje y de didáctica que tienen que ver en gran medida con el conocimiento histórico que se pretende abordar en la escuela.

Son notorias las diferencias entre las concepciones de la historia como materia escolar y sus repercusiones en su enseñanza. Se puede decir que la primera posee un nivel explicativo desde la transmisión exclusiva de conceptos por medio del manejo de la información declarativa, mientras que la segunda busca tener trascendencia en el sujeto, es decir, en aquel que conoce su historia y es capaz de utilizarla para reflexionar cuestiones acerca de su realidad. A partir de la reactualización de esta disyuntiva existe la necesidad de indagar sobre los aspectos cognitivos que implica la enseñanza de la historia más crítica, empática y dinámica (Carretero y Montanero, 2008) pues, como indica Carretero (2011), existen factores asociados con la edad en la comprensión de la historia y, por ende, en la enseñanza en los diferentes niveles escolares.

Es por medio de los textos que la historia puede ser explorada, ya que es uno de los recursos más recurrentes para su enseñanza en la escuela (Carretero y Montanero, 2008), por consiguiente, es por medio de la lectura que se puede estudiar de qué maneras los alumnos logran comprender la noción de causalidad a través de los recursos que ofrece una narración (Montanero y León, 2004). En estos textos especializados convergen algunos elementos discursivos claves los cuales estructuran el contenido de una manera particular, compuesto por sucesos, tiempos, lugares y sujetos en una estructura textual narrativa-informativa, la información se organiza en torno a la temporalidad cronológica y el eje espacial (Pellicer, 2011).

Desde la literatura revisada, las explicaciones históricas que los alumnos elaboran a partir de la lectura de textos de contenido histórico se han estudiado las implicaciones para el lector en el manejo de la información a través del establecimiento de relaciones sobre una serie de marcadores lingüísticos (Pellicer, 2011). Esto implica para los lectores, por ejemplo, el uso adecuado de adverbios, léxico temporal y verbos como nexos entre la información textual (Pellicer, 2006).

En estas investigaciones se menciona que estas marcas temporales funcionan como pistas textuales que le ayudan al alumno lector a discernir entre la información que conduce a la elaboración de ciertas conexiones causales y temporales, sin embargo, se reconoce que este manejo lingüístico no es suficiente para elaborar esta clase de interpretaciones (Pellicer, 2011; Pellicer, 2006; Pellicer, 2004). Otro aspecto importante de estas investigaciones es que la lectura de textos se analiza desde la teoría psicolingüística, estableciendo aspectos posibles de relaciones entre la información textual que elaboran los niños con base en una actividad lectora. Por el contrario, este trabajo se inscribe en la investigación psicológica, específicamente en el marco de la epistemología genética de Piaget, donde es posible suponer que las interpretaciones o significados que elaboran los niños son el resultado de los conocimientos movilizados entre un texto y un lector.

De acuerdo con Vaca (2008), la lectura, desde un punto de vista interactivo, es una actividad cognitiva entre un texto y un lector particulares que tiene como objetivo la reconstrucción del texto en forma y contenido, esto es lo que conduce a la elaboración de representaciones de significado particulares. Siguiendo a este autor, cuando una persona lee

elabora interpretaciones que dependen de la movilización de diferentes planos de interacción entre un texto y un lector, a saber, conocimientos sobre el sistema gráfico, sobre la lengua en la que está escrito el texto y sobre el tema que se aborda en el texto. Para ilustrar la interacción entre ambos actores de la actividad lectora, el autor afirma lo siguiente:

Es claro que el sujeto actúa sobre el texto; lo forma o lo deforma, es decir, le da otra forma: cambia sus palabras, las acepciones de las mismas, lo organiza sintácticamente de alguna manera, da énfasis diversos a sus fragmentos, lo contextualiza según sus propios usos lingüísticos y objetivos; también lo interpreta según sus propias ideas y según su propia experiencia. Pero también el texto actúa sobre el sujeto, obligándolo a cambiar, a adaptarse a él, a aprender nuevas palabras y acepciones, a construir representaciones particulares, ya que mostrará cierta resistencia a ser asimilado. El texto escrito cristaliza de alguna manera mucho conocimiento por parte del escritor y del editor del mismo. Por lo tanto, el texto también actúa sobre el sujeto, mostrándole sus límites y obligándolo a modificarse a sí mismo (p. 49-50).

Así pues, cuando los alumnos leen, ponen en juego ciertos conocimientos que son activados por el texto, los cuales pueden ser analizados en función de los planos de interacción a los que alude Vaca (2008). El lector procede de una manera particular ante el texto y estas formas de actuar determinará la construcción de ciertos significados. Al mismo tiempo, el texto compromete al lector en un manejo cada vez más sofisticado sobre sus elementos en la medida en que se familiariza paulatinamente con esa estructura textual, sus convencionalidades lingüísticas y estilísticas y el tipo de conocimientos necesarios requeridos para proceder ante los textos; esto repercutirá de alguna manera en los significados que construya (Vaca, 2008).

Es por esta interactividad, o la movilización de conocimientos entre el texto y el lector, que cuando los alumnos leen construyen significados los cuales representan maneras auténticas de construir sentidos que, como expresa Pellicer (2011), “constituyen francas evidencias de procesos de comprensión lectora y como tales reflejan de manera genuina las ideas y conceptualizaciones infantiles” (p. 36). Sin embargo, puede suceder que estas interpretaciones guarden poca o nula relación con el planteamiento de un texto ¿Significan faltas de comprensión lectora?

Todo acto de lectura implica reconstruir el significado del texto. Como explica Vaca (2008), la comprensión del texto guarda cierta distancia con el texto impreso leído, pero esta reconstrucción a veces no se ajusta con el mensaje que propone el texto, de esta manera se puede decir que el lector enfrenta algunas dificultades durante el proceso de lectura que lo llevan a elaborar interpretaciones no convencionales (Pellicer, 2011).

Desde el marco de la psicología genética se puede comprender que estas respuestas no convencionales representan maneras particulares de acercarse y comprender un texto, pues esos significados son el resultado de un razonamiento particular producto de la lectura y que el análisis de estas respuestas podrían ofrecer indicios para entender las formas en que el alumno comprende el texto y el camino por el cual el lector transita hacia la elaboración de interpretaciones más o menos ajustadas con los planteamientos que hace el autor de un texto (Pellicer, 2011).

Si se tiene en cuenta que la causalidad de hechos históricos implica una profunda reflexión sobre la información que ofrece un texto (Carretero y Montanero, 2008), como procesos inferenciales, momentos de retorno al texto, de identificación de información, por ejemplo, es comprensible que algunos lectores atraviesen por dificultades de comprensión en el momento de razonar sobre las relaciones causales que existen entre los acontecimientos históricos.

La investigación de Pellicer (2006) muestra los razonamientos de alumnos de educación básica sobre la noción de temporalidad al leer textos de contenido histórico, no tocando la actualización de los conocimientos y de los procesos durante el proceso de lectura a los que alude Vaca (2008) . Al ser la lectura una actividad que se puede investigar desde la microgénesis, es decir, desde los conocimientos y/o procedimientos modificables o actualizables en el transcurso de algunas tareas lectoras que plantean una serie de problemas para el lector en torno a la comprensión del mensaje del texto (Vaca, 2008), es posible afirmar que este tipo de análisis permite aproximarse del proceso de adaptación.

Por su parte, Vaca (2008) afirma que toda actividad lectora es diferente, por lo tanto, defiende que hay que investigar de qué manera el lector se enfrenta con diferentes modalidades de textos. Su propuesta sobre microgénesis de la lectura se ha basado, en parte, en la investigación de la lectura con textos narrativos como los cuentos (Vaca, 2008). Este

trabajo de Vaca hecho en el 2008 también ha sido aplicado para la lectura de textos descriptivos, como son los manuales, en otros trabajos (Portilla, 2005). Por lo tanto, investigar ciertas nociones históricas, causales en este caso, a partir de la comprensión lectora de textos informativo-narrativos de contenido histórico es pertinente.

## Justificación

Retomando estos planteamientos sobre nociones históricas y metodologías que se adscriben a la teoría psicogenética, la presente investigación pretende ser, en primer lugar, un acercamiento al razonamiento causal a partir de la lectura de textos de contenido histórico desde la perspectiva del sujeto psicológico. Esto significa escuchar al sujeto activo en sus propios procesos para construir significados los cuales le permiten aproximarse al sentido de un texto. Al mismo tiempo, se busca describir y analizar de qué manera el sujeto usa sus conocimientos alrededor de la lectura cuando tiene como objetivo argumentar sobre las causas y consecuencias de diferentes hechos históricos.

Sobre la base de un sistema teórico-metodológico microgenético se busca indagar cómo los niños, ante una tarea que plantea la resolución de un problema (como es el caso de elaborar interpretaciones con base a una lectura en torno a la noción de causalidad), echan a andar una serie de recursos los cuales se reconstruyen en función de la tarea en los diferentes sentidos de las transacciones entre el texto y el lector. Esto permite mostrar que los conocimientos se actualizan o se modifican, y da recursos para analizar con base en qué elementos realizan este razonamiento causal, cómo utilizan sus recursos cognitivos para aproximarse a la noción de tiempo, cómo se relaciona esta con la lectura de textos

En segundo lugar, se sabe que en el terreno de la lectura es muy recurrente referirla, desde el punto de vista del observador externo, como un asunto ligado al desempeño, del todo o nada comprendido, sin embargo, escuchar al sujeto implica tomar en cuenta sus acciones, y desde la lectura como una actividad de procedimientos, hay que considerar y reconocer todos aquellos problemas de interpretación involucrados en las interpretaciones de los alumnos desde una óptica constructiva que apunta a indagar cómo los sujetos resuelven esas situaciones de comprensión del texto (Vaca, 2008).

Todos esto abona a la comprensión del razonamiento causal por parte de los alumnos que estudian historia como materia escolar desde los textos que revisan, ya que constituyen aproximaciones a considerar alrededor del aprendizaje de la historia desde la perspectiva de la historia que propone fomentar el pensamiento histórico vigente.

### **Nociones teóricas clave de la epistemología genética**

La cuestión central que guía la investigación psicogenética es “el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados” (Piaget, 1985, p.16). Ferreiro y García ejemplifican la idea de la cuestión central que se plantea la epistemología genética a través de una situación artificial en donde se puede hablar de un sujeto con un nivel de conocimiento determinado (A) que ante algunas tareas de cierta naturaleza comete ciertos errores o se verá imposibilitado a responder a esos problemas. Posteriormente, cuando su nivel de conocimiento es diferente o se haya incrementado (B) este sujeto podrá resolver aquello que antes no podía de maneras cuantitativa y/o cualitativamente diferentes porque en este lapso el sujeto ha construido conocimientos que le han permitido responder al problema más fácilmente (Piaget, 1978). Los procesos y mecanismos que hacen posible el pasaje de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento representan la cuestión central que se plantea Piaget en su investigación psicológica.

En este punto es necesario mencionar dos acotaciones importantes respecto al ejemplo descrito anteriormente. La primera es referente al pasaje del “no poder” al “poder hacer” de un sujeto ante un problema, ya que en esta expresión se está adoptando el punto de vista de un sujeto externo que posee un nivel de conocimiento diferente. No obstante, si se adopta el punto de vista del sujeto cognoscente se tiene que reconocer que esos “desaciertos” al responder a esos problemas representan maneras particulares de proceder a los cuestionamientos, pues el sujeto aplica sus propias normas lógicas en la resolución de los problemas y aplicará otras diferentes cuando su nivel de conocimiento se haya incrementado (Piaget, 1978).

La segunda acotación es respecto a la idea del incremento de los conocimientos que se expone en el ejemplo, ya que podría dar la impresión de que este es un proceso lineal y meramente aditivo. La concepción piagetiana se refiere a conocimientos que están en continua transformación constructiva, estos se desarrollan mediante reestructuraciones sucesivas cuya génesis se encuentra en estructuras previas las cuales se van incorporando a otras estructuras más complejas (Piaget, 1978).

### **Teoría de la equilibración**

La construcción de una epistemología genética implica traer a discusión a los actores principales de todo acto de conocimiento, es decir, al sujeto cognoscente y al objeto de conocimiento. Piaget (1978) menciona que el propósito del objeto es ser conocido por el sujeto a través de su actividad o de su experiencia, será de esta manera que el objeto afecte al sujeto, sin embargo no hay primacía de uno sobre otro, pues ambos se transforman y reconstruyen por la interacción dialéctica que sostienen durante la construcción de conocimientos.

El punto de partida de la epistemología genética como teoría psicológica es considerar la acción como constitutiva de todo conocimiento, ya que a partir de las acciones del sujeto procede el pensamiento en sus mecanismos esenciales y, por lo tanto, será por medio de las conductas del sujeto que se podrán estudiar las estructuras cognitivas y como ha procedido para adquirirlas (Piaget, 1978; Piaget, 1985). Se entiende por estructura al “sistema que presenta leyes o propiedades de totalidad” (Piaget, 1975, p. 205) que funcionan como la arquitectura determinada de la cognición en un momento dado (Rosas y Sebastián, 2001).

Cuando el sujeto actúa es porque es movido por una necesidad (de resolver una duda, un interés, una sensación), la cual indica algún grado de desequilibrio o perturbación en la estructura, esto significa la existencia de un conflicto cognitivo (Piaget, 1975). La acción crea la posibilidad de satisfacer dichas necesidades causadas por una contradicción con los esquemas disponibles a través de reajustes acordes a las transformaciones que implica retornar de nuevo a la equilibración (Piaget, 1975). De acuerdo con Piaget (1975) la equilibración se caracteriza por su estabilidad, pero es tendiente a modificaciones, por lo que se puede hablar de un estado móvil, dichas modificaciones responden a perturbaciones exteriores las cuales requieren ser compensadas por un sujeto sumamente activo mediante actividades (o conductas) encaminadas a comprender la naturaleza del objeto con relación a sus conocimientos previos, esto pone de manifiesto la importancia de la equilibración como proceso en la construcción de nuevos conocimientos.

Tomando en cuenta el interaccionismo entre factores internos y externos, toda acción deberá ser necesariamente asimilada y, según los esquemas de acción disponibles, la asimilación será deformante en algún grado (Piaget, 1975). La asimilación es definida como



la incorporación de un objeto externo a un esquema de asimilación del sujeto, siendo estos esquemas la trama de las acciones susceptibles de repetirse activamente (Piaget, 1998; Piaget, 1999). La participación de los esquemas puede ser entendida de dos maneras: como figura y como plan. En este último, el esquema corresponde a una coordinación de acciones concretas las cuales tienden a una meta, cuya intencionalidad ha de entenderse como un sistema que avanza hacia la consecución de un objetivo por medio de mecanismos de autorregulación (Rosas y Sebastián, 2001).

Ferreiro y García exponen que el conocimiento comporta siempre algún grado de asimilación, pues este proceso atribuye significados a lo que es percibido o concebido, este hecho es transformador del objeto, pero al mismo tiempo el objeto requerirá modificaciones del esquema asimilador en función de sus propias características en tanto objeto, las cuales representan obstáculos para la asimilación completa (Piaget, 1978). Los problemas con los que se encuentra el objeto para ser asimilado responden a leyes de construcción racional del sujeto que aluden a la noción genética de la epistemología, es decir, el sujeto puede comprender al objeto en la medida de sus posibilidades cognitivas estructurales. Esta idea se ve sintetizada cuando Cellier (1978) argumenta lo siguiente:

Una experiencia imprevista será así, pues, asimilada y comprendida inmediatamente o gradualmente, o, al contrario, descartada e ignorada, según que el sujeto disponga de marcos lógico-matemáticos ya contruidos, en los que dicha experiencia se insiere sin dificultad, o bien que se vea obligado a reorganizar los que ya posee, o, finalmente, que la estructura de la experiencia esté demasiado alejada de las estructuras de las que dispone en este momento (p. 37).

En consonancia con lo anterior, Rosas y Sebastián (2001) exponen que la asimilación se puede entender en términos de incorporación de objetos compatibles con la naturaleza de la estructura cognitiva. Si el objeto es lo suficientemente asimilable, éste causará una alteración en la estructura. Es de esta manera que, cuando la asimilación toma en cuenta las particularidades del objeto que hay que asimilar, sucede el proceso de acomodación, el cual indica la modificación de la estructura a causa de las transformaciones ocurridas en la asimilación (Piaget, 1978, Piaget, 1975).

Así pues, la asimilación y la acomodación son dos polos de un mismo proceso los cuales hay que superar para lograr la reequilibración. De acuerdo con Saada-Robert y Brun (1996), la importancia de la asimilación radica en ser el punto en el cual la perturbación es tomada en cuenta por el sujeto, pues refiere al proceso en donde se dan aquellas condiciones para superar las perturbaciones. Los autores refieren que, a pesar de presentarle problemas para superarla, es importante que el sujeto pueda considerar, leer o aceptar que existe un problema que hay que resolver y sobre el cual es necesario actuar. Por otro lado, llegar a la acomodación es importante porque indica la integración de la perturbación al sistema de pensamiento del sujeto (Saada-Robert y Brun, 1996), ya que esto le permite operar de diferentes formas sobre las tareas que antes le implicaban dificultades de comprensión.

Luego de los momentos transitorios que implican la inadecuación entre los esquemas asimilatorios y el objeto a asimilar, la acción culmina en un nuevo estado de equilibración más estable que el anterior, es ahora más complejo y flexible. También es susceptible a nuevos desequilibrios por las perturbaciones del medio y de alcanzar nuevos niveles producto de las reequilibraciones propias de un sujeto activo que trata de comprender el mundo que lo rodea (Piaget, 1978; Rosas y Sebastián, 2001).

Es así como la noción de equilibración explica la génesis de las estructuras cognitivas del sujeto, el cual permite explicar, a su vez, el incremento de los conocimientos. Como explica Piaget (1998),

la intervención de elementos perturbadores y las acomodaciones resultantes de las compensaciones engendran nuevos conocimientos, relativos unos a los objetos y otros a las acciones mismas del sujeto, de tal manera que la reequilibración se hace indisociable de construcciones, construyéndose estas gracias al poder anticipador que, antes o después, es el resultado de las retroacciones. (p. 34)

En esta introducción se han mencionado los aspectos funcionales de la cognición según la epistemología genética porque la relevancia de la teoría psicogenética consiste en tomar en cuenta los mecanismos y procesos que explican el incremento o el cambio de los conocimientos (más allá del estructuralismo clásico en que se ha centrado su postura) ya que representan para la psicología un punto de partida teórico y metodológico sobre aquellos aspectos poco estudiados por la epistemología genética. La indagación psicogenética

permitirá entonces estudiar el encuentro entre sujetos y objetos y aquellas problemáticas por las que atraviesa esta relación dialéctica para construir nuevos conocimientos.

### **La construcción de conocimientos particulares**

Piaget estableció las bases de la construcción de los conocimientos generales del sujeto epistémico; en este caso, el mundo que comprende el niño está sujeto a una epistemología “natural” de las grandes nociones, pero lo que proponen considerar Bärbel Inhelder y Denys De Caprona (2007) son situaciones donde la solución de problemas implica poner a prueba conocimientos particulares los cuales están fuertemente individualizados por las formas en las que son utilizados.

Esta consideración en la investigación implica dar un paso del sujeto epistémico al sujeto psicológico, pero esto no significa una ruptura con las aportaciones de Piaget, pues las autoras parten de la orientación funcionalista de la epistemología genética que lleva a adoptar una postura general del sujeto cognoscente. Realmente las distinciones entre una y otra consisten en la complementariedad de los conocimientos que se estudian; mientras el epistémico tiende hacia el conocimiento normativo, el psicológico se acerca al conocimiento pragmático y empírico (Inhelder y De Caprona, 2007). De aquí se desprende una primera aproximación al estudio de la lectura, pues de acuerdo con las autoras, una cosa es tomarla como objeto de conocimiento y otra es indagar cómo se usan esos conocimientos en situaciones específicas.

Al ser el caso del estudio de conocimientos particulares, el sujeto psicológico interesa en tanto sujeto individual que construye su conocimiento desde sus intenciones y el valor que le atribuye a su actividad, esto permite subrayar las dimensiones teleonómica (que se refiere a la planificación de secuencias de acciones que se proceden de manera temporal en función del objetivo, las cuales están conjugadas con el aspecto causal de las acciones en cuanto permite introducir modificaciones en la secuencia) y axiológica (que alude a las evaluaciones del sujeto sobre la pertinencia de las acciones encaminadas a la consecución del objetivo, esto se traduce en el control que tiene el sujeto sobre el sistema de conocimientos) de la actividad cognitiva (Inhelder y De Caprona, 2007).

De acuerdo con Saada-Robert y Balslev (2006), el objeto de estudio desde esta óptica se acerca más a “la construcción de las representaciones cognitivas, como instancias de

organización de los conocimientos adquiridos con anterioridad (polo del desarrollo) con las propiedades potencialmente contenidas en las situaciones de resolución de problemas (polo del aprendizaje situado)” (p. 495). De esta manera se justifica la necesidad psicológica de estudiar cómo se usa el conocimiento de forma más heurística mediante la solución de las diferentes cuestiones que plantean los problemas prácticos con los que se encuentra el sujeto. En palabras de Inhelder y De Caprona (2007, p. 30),

La cuestión es estudiar cómo, al interior del marco formado por sus conocimientos categoriales, el *homo quotidianus* construye y utiliza sus conocimientos particulares y los saberes-hacer acomodados a los universos de problemas más prácticos y especializados, construcción que repercute en la evolución de ese marco estructural.

Esta línea de investigación propuesta y trabajada por Inhelder y colaboradores se basa en problemas metodológicos planteados en estudios sobre aprendizaje como proceso de crecimiento y evolución en donde se pudiera comprender mejor la dinámica del progreso macrogenético desde sus más pequeñas señales de cambio (Inhelder, Sinclair y Bovet, 2002). A partir de esto, se volvía necesario analizar como el conocimiento se actualiza no en cuestión de estructuras, sino a través de los procedimientos implicados en las heurísticas propias del sujeto ante la resolución de un problema en un contexto específico (Saada-Robert y Balslev, 2006). Lo anterior está sujeto en las afirmaciones de Inhelder y Piaget (citado en Inhelder y De Caprona, 2007) de que la génesis de las estructuras se actualiza en microgénesis de los procedimientos, siendo estos instrumentos valiosos en el estudio de los procesos por los cuales se logra la equilibración.

### **Aspectos del funcionalismo psicológico: algunos fundamentos que explican la microgénesis**

Ahora bien, aunque las autoras se apoyan en un enfoque funcionalista, esto no significa disociarlo de la comprensión estructural del desarrollo en la psicología genética, pues retoman la idea de que las estructuras son conexiones permanentes del sistema cognitivo que son al mismo tiempo la culminación de una construcción y el inicio de otras nuevas, por lo que las estructuras son los puntos de partida que permiten el desarrollo de la actividad procedimental (Inhelder y De Caprona, 2007). El funcionalismo al que se refieren es el que se puede abordar a partir de las interacciones entre el sujeto y el objeto, y, por consiguiente, el que puede otorgar herramientas para comprender los desequilibrios cognitivos en tanto

que el sistema integrado funciona a través de asimilaciones y acomodaciones y se da lugar a propiedades nuevas, lo cual abre la posibilidad de encontrar algunos procesos involucrados en la reequilibración (Inhelder y De Caprona, 2007). Sobre esta aproximación, Saada-Robert y Brun (1996) argumentan que:

Orientar la investigación hacia los aspectos funcionales y no exclusivamente estructurales, obliga a tener en cuenta la función de la situación, considerada en una relación interactiva con el sujeto; por lo tanto, en la dialéctica de los polos construcción-interacción de Piaget, nos encontramos más cerca del polo de interacción, y al estudiar la interacción se comprenden mejor los mecanismos de construcción; así llegamos a los vínculos entre aprendizaje y desarrollo. (p. 30)

Existen algunos aspectos que definen la complementariedad y las diferencias entre estructuras y procedimientos. Por un lado, los procedimientos se definen por ser el producto de acciones encadenadas orientadas a objetivos particulares y variables en un espacio de tiempo determinado (generalmente pequeño) que, al ser encadenamientos diversos y variados que no dependen de subordinaciones, permiten el descubrimiento de heurísticas nuevas, mientras que las estructuras son el resultado de una finalidad macrogenética (de organizar y comprender el mundo) marcada por integraciones jerárquicas (Inhelder y De Caprona, 2007). En cualquiera de los dos casos, se alude a transformaciones las cuales ponen de manifiesto que, al construir una estructura o inventar un procedimiento, se asimila información a los esquemas los cuales implican alguna atribución de significados al objeto, esto pone de manifiesto la relevancia del papel de los esquemas como organizadores de la conducta (Inhelder y De Caprona, 2007).

Anteriormente, en el apartado destinado a la teoría del equilibrio, se expuso que Piaget había definido los esquemas como acciones susceptibles de ser repetidas y utilizadas en el proceso de comprender un objeto, lo cual implica que tienen un carácter funcional sobre el aspecto de repetición y que hace de esto un medio de asimilación (Inhelder y De Caprona, 2007).

Al interesarse en los trabajos sobre procedimientos, Piaget distinguió dos tipos de esquemas: los presentativos, o los esquemas que aluden a los caracteres permanentes y simultáneos de objetos comparables; estos engloban a los esquemas representativos, los

cuales se caracterizan por aplicar operaciones principalmente a símbolos o significantes que implican funciones prácticas (anticipar, planificar, reconstruir) y teóricas (modelizar, deducir, explicar). El otro tipo son los esquemas de procedimiento que se refieren a series de acciones ejecutadas para alcanzar un objetivo (Inhelder y De Caprona, 2007).

En esta distinción entre esquemas se da cuenta de la naturaleza de cada uno. Por un lado, los primeros se inclinan hacia la conformación de un sistema estructurante y organizador, mientras que los otros tienen una función heurística para lograr un fin en todos los aspectos, ya sean cuestiones muy elementales como también los problemas más complejos. En el caso de los esquemas procedimentales, Piaget pone de manifiesto que se deben comprender como sistemas, esto es, como una forma de coordinación entre procedimientos mediante correspondencias y transferencias para facilitar la formación de procedimientos nuevos que favorezcan resolver el problema (Inhelder y De Caprona, 2007). Otro tipo de esquemas son los que han sido utilizados con mayor frecuencia por estar más fácilmente disponibles al problema que plantea una situación, el punto de estos esquemas radica en su pertinencia asociada al objeto. En palabras de Cellier (citado en Inhelder y De Caprona, 2007):

todo sistema cognitivo tiene una tendencia a reducir, asimilar, redescibir lo desconocido e ininteligible en términos de los esquemas muy familiares, donde las transformaciones son inmediatamente operables, mental o materialmente, y donde los estados son inmediatamente visualizados o reconocidos sin reconstituciones, inferencias o planificaciones, etc., intermediarias (p. 45).

Un esquema familiar responde entonces tanto como unidad epistémica que atribuye significados, así como útil heurístico encargado de orientar y controlar las acciones hacia la búsqueda de soluciones, aunque también los pueden dificultar dependiendo si estos conducen a procedimientos adecuados que se puedan aplicar a la situación. Sin embargo, estos esquemas no son preconcebidos y tampoco actúan por evocación, estos son construidos conforme los procedimientos se van transformando por el despliegue de acciones aplicadas para resolver el problema particular (Inhelder y De Caprona, 2007).

Además de la noción de esquema, Inhelder y De Caprona (2007) recurren a las representaciones o el saber-hacer del sujeto en la resolución de un problema para explicar las

posibilidades del sujeto para reflexionar en torno a los fines y los medios que asigna a sus maneras de proceder. Las representaciones como vías de expresión semiótica (lenguaje, imágenes, gestos) y planificadoras de la conducta dan lugar a la formación de instrumentos cognitivos u objetos que ayudan a pensar y repensar las maneras de resolver un problema (Inhelder y De Caprona, 2007). De acuerdo con las autoras, en la representación de la tarea a la que hay que enfrentarse se determinan formas específicas de organización práctica sobre las cuales se actúa en la resolución de los problemas que plantea la tarea producto de ciertos esquemas. Esto influye en el sujeto sobre la determinación de ciertas actuaciones meta en términos de resultados esperados u objetivos que pueden ayudar u obstaculizar el hecho de que otras formas de solución del problema puedan considerarse.

Esto permite introducir la idea de que el sujeto psicológico construye modelos *ad hoc* individuales que le sirven para interpretar el problema que contiene la situación y organizar la secuencia de sus acciones en procedimientos, por lo tanto,

Los modelos del sujeto desempeñan un papel en tanto que garantizan al mismo tiempo la acomodación de los conocimientos constituidos en función de los datos empíricos, y la guía de las acciones. En tanto que guían la acción, ejercen una función de evaluación que determina cuales son las situaciones y acciones pertinentes y que, por consiguiente, especifica la articulación de los medios y los fines (Inhelder y De Caprona, 2007; p. 53).

Todos estos elementos anteriormente descritos permiten explicar teóricamente la construcción de conocimientos individuales en microgénesis. Para estudiar los procedimientos en actualización, se plantean una serie de cuestiones metodológicas que, si bien aluden a la construcción de conocimiento físico, hay que conocerlas y tomarlas en cuenta con objetos de conocimiento de diferente naturaleza.

### **Las microgénesis cognitivas: algunos aspectos metodológicos**

La idea general que plantean los problemas metodológicos en el estudio de las microgénesis de los procedimientos queda expuesta cuando Inhelder y De Caprona (2007) expresan lo siguiente:

El sujeto psicológico individual (Inhelder y otros, 1976; Inhelder y Piaget, 1979) es estudiado por un observador que se ocupa de desentrañar la dinámica de las conductas

del sujeto, sus fines, la elección de los medios y los controles, las heurísticas propias del sujeto y que pueden conducir a un mismo resultado a través de campos diferentes, con el fin de que se pueda penetrar en el funcionamiento psicológico y extraer las características generales de los procedimientos o encadenamientos finalizados (conductas orientadas a lograr un fin) y organizados de acciones. (p. 16)

Desde esta perspectiva, hay una preocupación por estudiar cómo se actualizan los conocimientos en estrategias encaminadas hacia la solución de un problema. En situaciones particulares “el acceso a los procesos finos de transición resulta posible gracias a que los sujetos se enfrentan repetidas veces con la situación de aprendizaje, lo que introduce una dimensión temporal que permite estudiar las modificaciones que se producen” (Inhelder y De Caprona, 2007, p.19). Por medio de estas situaciones ocurre un proceso interactivo entre el sujeto y el objeto en el cual se desencadena una actividad completa guiada por un objetivo.

En este tipo de investigaciones es necesario analizar en detalle las conductas cognitivas individuales de un sujeto enfrentado a una tarea que le plantee una serie de retos o problemas no más allá de su alcance para que pueda operar sobre ella y para que se manifieste la microgénesis en sus métodos individuales. La naturaleza del problema consiste en tener sentido para el sujeto en cuanto le permita visualizar que se puede construir un problema y sobre él obrar para resolverlo, en el cual, el sujeto mismo decidirá las formas de hacerlo (Inhelder y De Caprona, 2007).

El “saber hacer” en construcción y en actualización constituye los descubrimientos particulares del sujeto. A su vez, este es el punto medular de las consideraciones metodológicas de las microgénesis; por tanto, el análisis de la resolución de la tarea implica una especial importancia. Para esto, Inhelder y De Caprona (2007, p.22) proponen una serie de pasos que guían este análisis:

1. Llevar a cabo una descripción comentada de las conductas volviendo tantas veces como sea necesario a los momentos cruciales y señalando los ritmos de las conductas y las verbalizaciones.
2. Dividir en secuencias las diferentes fases de resolución y analizar las modificaciones en el curso de la acción.
3. Inferir los modelos subyacentes y su organización funcional.



Los estudios que enmarcan las investigaciones microgenéticas sobre la evolución de conocimientos individualizados están basados sobre conocimientos físicos en etapas preoperatorias. En el libro *Los senderos de los descubrimientos del niño* de Inhelder y Cellier (1996) es fácilmente observable que las investigaciones tratan sobre cuestiones elementales de sobre esquemas de apilar, acomodar, clasificar, etc. Por ejemplo, en un problema, se le presenta a un niño un carrito de juguete y un prisma rectangular como un edificio que tiene un estacionamiento en el tejado, ambos materiales están separados por cierta distancia, en el cual, como problema a resolver, se le dice al niño que tiene que utilizar tablitas y cubos acomodándolas y apilándolas de tal manera que el carrito llegue al estacionamiento. Estos procedimientos son muy variados entre cada niño, pero se muestra que tras una serie de acciones logran finalmente el objetivo.

Otro caso es el que se puede ejemplificar con la comprensión de los movimientos de la Torre de Hanoi, ya que esas abstracciones le implican al sujeto organizar sus acciones para poder lograr la tarea que implica el juego. La naturaleza del conocimiento que se despliega al tratar de resolver la tarea tiene una génesis previa que delimita su “competencia epistémica”: conocimientos sobre el espacio, el tiempo, el número, la clasificación, la seriación, las reglas del juego, entre otras, que conduzcan a la meta y tener éxito en la actividad. Pero esta competencia no es suficiente, se necesita, además, hablando en los mismos términos, una “competencia heurística” que permita formular procedimientos de acciones para lograr el objetivo (Cellier y Ducret, 1996). Un sujeto que se enfrenta por primera vez a esta tarea procederá de una manera particular y original, si se percata que sus acciones no resultan para lograr el objetivo cambiará su manera de actuar, es decir, cambiará sus procedimientos. En la medida que descubra e invente formas de proceder ante la tarea se acercará a las formas apropiadas para conseguir el objetivo; es lo que Cellier y Ducret (1996, p. 256) llaman “autonomía psicogenética”.

Ahora bien, ¿Qué sucede si se trasladan estos principios a una actividad lectora en donde el objetivo sea comprender relaciones causales? Evidentemente, la naturaleza de los actos lectura es diferente a las tareas que se acaban de describir, no obstante, guardan una estrecha relación en cuanto se concibe como una actividad interactiva entre un sujeto (el alumno lector) y un objeto (un texto determinado, en este caso un texto de contenido

histórico). Como parte de su investigación sobre el conocimiento ortográfico sobre la comprensión lectora, Vaca (2001) expresa que:

Leer y escribir son acciones estructuradas que pueden y deben analizarse en términos de procedimientos, de comportamientos, de acciones que se desarrollan en función de la naturaleza de la tarea, pero que pueden también analizarse desde una perspectiva evolutiva, es decir, desde un punto de vista que considera el modo en que el niño progresa en el manejo de esta complejidad, es decir, la de la reconstrucción del objeto y de la selección y del perfeccionamiento de los procedimientos y de las estrategias utilizadas (p.18).

Así pues, se buscará entender de qué manera se realizan estas acciones y en qué consisten tales progresiones en una teoría de la lectura desde una mirada psicológica.

## **La lectura como acto de construcción de una interpretación**

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). En cada concepción sobre la lectura se pueden observar diferencias muy significativas alrededor de aquello que lo explica. Esto se fundamenta en tres propuestas de comprensión: la lingüística, la sociocultural y la psicolingüística, cada una de ellas refleja las relaciones que se establecen entre los actores de la lectura, desde procesos que responden como un código, hasta las prácticas lectoras que parten de la influencia social y cultural del lector y del texto (Cassany, 2006). Esta investigación profundiza sobre la aproximación psicolingüística de la lectura puesto que a partir de aquí se puede hablar de una cuestión de conocimientos que se movilizan por parte de los actores principales de la lectura: el texto y el lector.

### **Aproximación psicolingüística a la lectura**

La concepción psicolingüística plantea una situación constructiva de significados entre el lector y el texto. (Cassany y Aliagas, 2007). Esta aproximación implica no solo conocer las reglas gramaticales de la lengua, también conlleva, para el lector, sus aportaciones alrededor de su experiencia del mundo sobre la comprensión del texto. De esta manera, se emprende un proceso lector transaccional y constructivo entre el texto y el lector en función del procesamiento de la superficie textual y los conocimientos previos (Cassany y Aliagas, 2007). Desde esta óptica se concibe un lector activo que monitorea su propio proceso de lectura, por lo cual, sus interpretaciones son consideradas como dinámicas. Esto explica la necesidad de que el lector formule hipótesis acerca del texto, infiera significados no literales y verifique o reformule supuestos cuando lo leído conduce hacia otras ideas (Cassany y Aliagas, 2007).

La noción de conocimientos previos es importante para esta perspectiva, pues subraya el componente que explica que el significado no preexiste en el texto, al contrario, es una interpretación. Esto permite explicar que no hay interpretaciones únicas, estables u objetivas, sino que estas dependerán según los individuos y las circunstancias que expliquen la situación (Cassany, 2006).

Esta concepción aplicada en situaciones escolares implica prácticas de lectura intensiva, en donde se vuelve necesario poner en práctica una serie de estrategias que les permitan a los alumnos lectores acercarse a significados congruentes con la propuesta de los textos, a partir de situaciones idóneas para el desarrollo de los procesos cognitivos (Cassany y Aliagas, 2007).

Dentro de esta última concepción se agrupan tres modelos que explican el proceso lector: ascendente, descendente e interactivo (Solé, 2000). Por un lado, el modelo de lectura ascendente o *bottom-up* parte de las unidades lingüísticas más pequeñas de un texto a partir del cual se activan esquemas de conocimiento particulares y dan paso a unidades cada vez más grandes (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas y León, 2013). De acuerdo con Solé (2000), el proceso sigue una vía unidireccional hacia arriba de los elementos lingüísticos del texto, por eso, construir significados supone un actividad secuencial y jerárquica. Desde esta mirada, el proceso comienza desde las palabras (pronunciación, valor semántico, morfología), para dar acceso a las unidades más extensas (sintagmas, oraciones, párrafos) que permiten construir el significado desde el léxico (Angosto et al., 2013).

La actividad lectora es difícil si se analiza desde palabras aisladas, hay que darles significado desde las proposiciones compuestas, esto significa realizar un análisis sintáctico sobre las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen una frase, ya que esto orienta una sola interpretación en una unidad global de significado (Vallés, 2005). Blanche-Benveniste (2000) refiere la sintaxis como una manera de condensar o “empaquetar” la información gramatical del texto acorde con las estructuras sintácticas básicas desde las cuales se realiza este análisis. De acuerdo con Just y Carpenter (como se citó en Jamet, 2017) este tratamiento sintáctico depende de seis índices: análisis del orden de las palabras (estructura sujeto-verbo-predicado), la estructura de las palabras desde la gramática, conectores del discurso (los cuales proporcionan información esencial en tanto conectan unidades, pero que por sí solos no poseen sentido), morfología (las cuales permiten delimitar, definir y clasificar unidades de palabra), la estructura de las palabras desde su rol semántico y el sistema de puntuación (en tanto permiten la interpretación correcta de proposiciones).

Este “cálculo sintáctico” (Jamet, 2017) permite estructurar las ideas para extraer información importante y determinar aspectos tales como quién es el sujeto, qué se dice de

él, cómo se le describe, el establecimiento de relaciones entre elementos textuales explícitos contenidos en la misma proposición, así como las inferencias sobre relaciones que se encuentran implícitas en el texto, la interpretación de signos y puntuación, entre otros (Blanche-Benveniste, 2000).

Otro de los aspectos de la lectura consiste en el tratamiento semántico de la información. Una vez que la información se haya obtenido a través de los sentidos, es necesario reconstruirla en el marco de la información disponible en términos semánticos (Vallés, 2005). Los datos codificados en sí deben encontrar correspondencia con el lexicon interno (ubicado en la memoria a largo plazo) del sujeto para construir representaciones semánticas, esto funciona mediante la activación de una porción de redes de conceptos que aluden a la palabra en cuestión (Jamet, 2017). El proceso por el cual puede ser entendido este tratamiento lingüístico se conoce como semántica de marcos, el cual tiene como premisa principal que toda palabra denota conceptos asociados con la experiencia del lector (Pérez, 2015).

Para que las palabras puedan ser analizadas es necesario que las informaciones activadas anteriores sigan a disposición en cuanto a las propiedades previamente analizadas por el lector, estas quedan almacenadas en la memoria a corto plazo por un tiempo limitado. Estas informaciones deben integrarse a representaciones cada vez más grandes de significado para formar ideas globales del sentido de esas palabras (Jamet, 2017). La yuxtaposición de palabras en orden ascendente conduce a unidades de tratamiento más grandes llamadas proposiciones o unidades simbólicas de significado, las cuales conforman consecuentemente los significados de párrafos y textos (Jamet, 2017).

A partir de este entramado de proposiciones se comienza a dar sentido al texto. A través de diversas maneras de interrelacionar la información expuesta en las oraciones, el lector se aproxima al sentido del texto conforme la progresión temática es comprendida (Fuenmayor, Villasmil y Rincón, 2008). Un primer proceso para construir esta progresión temática consiste en trabajar sobre la microestructura textual, es decir, sobre aquellos elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea coherente y cohesivo, mediante la identificación de ideas elementales, del hilo conductor de la temática del texto y de

relaciones textuales y gramaticales entre proposiciones (Fuenmayor et al., 2008). De acuerdo con Pellicer (2011, p. 22):

Por coherencia entendemos la progresión temática que le da sentido al texto como totalidad y que permite al lector encontrar su significado global. Por cohesión entendemos el conjunto de procedimientos microtextuales (léxicos y gramaticales) que evitan las repeticiones innecesarias y que vinculan las oraciones mediante elementos que marcan relaciones semánticas.

Posteriormente, hay que pasar a un nivel más global en la construcción del significado. Trabajar ahora sobre la macroestructura proporciona la coherencia global necesaria para orientar al lector en la estructuración del discurso que la situación lectora plantea. Para esto hay que trabajar con las macroproposiciones formadas por secuencias de oraciones las cuales describen el curso temático del texto (Fuenmayor et al., 2008). La condición global sobre la que se trabaja pone acento en la construcción textual que permite relacionar unos párrafos con otros, por eso hay que apoyarse de la superestructura textual, es decir, del conocimiento estructural global del texto o el esquema básico al que se adapta el escrito (Fuenmayor et al., 2008).

En estas circunstancias, el lector pone en práctica varias estrategias que tienen por objetivo relacionar la información que el texto provee. Para eso, usa algunas pistas textuales que el editor del texto deja en el escrito con la intención de dar continuidad al mensaje. Por un lado, se encuentran pistas paratextuales, es decir, aquellas que se encuentran distribuidas de manera gráfica o espacial en el texto, como la distribución de párrafos, títulos, subtítulos, ilustraciones, etc. Por otro lado, se tienen las pistas textuales que son señales consistentes en el texto las cuales permiten la acentuación de cierta información mediante el uso de ciertos procedimientos lingüísticos que hacen posible la interpretación de la información con relación a las demás proposiciones (Pellicer, 2011).

De la influencia de la superestructura sobre la macroestructura se puede encontrar un punto que relaciona los conocimientos lingüísticos con los conocimientos previos del lector, pues se considera que el conocimiento sobre la superestructura sirve como un esquema cognitivo de conocimientos previos del lector sobre aspectos estructurales del texto, así como del tema que trata el texto (Fuenmayor et al., 2008). En este punto se puede mencionar que

los escritos que aluden a esta investigación (textos de contenido histórico) tienen una estructura informativo-narrativo (Pellicer, 2011). Es informativo porque relata sucesos apegados al principio de realidad, “se construye como un conjunto organizado de hechos, ideas, representación de conceptos, fenómenos o relaciones, y se expone de una forma particular equiparable con frecuencia a la trama narrativa” debido a la naturaleza de la información que presentan, pues exponen siempre un problema que, a medida que los hechos se muestran de manera organizada y en torno a un eje temporal y espacial, la situación histórica se va complicando en el sentido de que la información presentada tiene algún grado de relación con el problema principal (Pellicer, 2011, p. 22).

Desde la aproximación ascendente, el proceso que lleva a comprender un texto es de carácter cíclico. La explicación que subyace a esta forma se apoya mucho en las idas y vueltas entre la memoria de corto y largo plazo, ya que es necesario guardar el procesamiento lingüístico previamente echo de algunas proposiciones que se consideran importantes para dar lugar al procesamiento de nuevas proposiciones durante el proceso lector (Jamet, 2017)

Por otro lado, se tiene el modelo descendente o *top-down*, el cual postula que el proceso lector comienza con aspectos más generales, como lo son los conocimientos previos del lector, sus recursos cognitivos y expectativas en torno a la actividad, así como la situación comunicativa que contextualiza la actividad, para posteriormente, pasar a unidades lingüísticas más pequeñas (Angosto et al., 2013). La noción de conocimiento previo es importante para esta perspectiva porque pone de manifiesto el rol activo del lector que construye significados con base a sus conocimientos, experiencias previas y situación contextual, al mismo tiempo que resalta la capacidad de realizar interpretaciones particulares producto de sus aportaciones (Angosto et al., 2013; Solé, 2000).

La utilización del conocimiento previo y su relación con la comprensión de la lectura tiene fundamento en cuanto a sus funciones. Hay dos perspectivas principales. La primera tiene que ver con un proceso basado en la memoria con un marcado énfasis ascendente, en donde cada palabra, frase o concepto que se lee activa a otras unidades relacionadas en la memoria; así, el lector posee poco o nulo control sobre el proceso que se desencadena en cada momento de la lectura (Angosto et al., 2013).

Esta mirada expone que son los objetivos y las estrategias del lector lo que activa la información de la memoria, de esta manera, se habla de un uso activo y estratégico de la información para satisfacer la construcción de significados (Angosto et al., 2013). Gueraud (como se citó en Angosto et al., 2013, p. 84) explica al respecto que “la reactivación de la información de fondo ya sea pasiva o activa, está dirigida a objetivos; es decir, el lector solo buscará información relevante y, en la mayoría de los casos, esta información facilitara el proceso de integración”.

No obstante, se ha demostrado que ambos tipos de procesos (ascendentes y descendentes) son necesarios durante la construcción de representaciones de significado, pues explican el proceso conjunto desde el procesamiento lingüístico básico, hasta la integración de estos con el conocimiento del lector y viceversa (Angosto et al., 2013).

De acuerdo con Angosto et al. (2013), en el estudio de la comprensión lectora, los modelos ascendentes y descendentes se investigan a menudo por separado, lo que ha llevado a posicionamientos diametralmente opuestos. A partir de esto, una propuesta integradora surge para explicar los vacíos de conocimiento que caracterizan las carencias de la polaridad entre los modelos (Jamet, 2017).

El modelo interactivo de la lectura asume un procesamiento simultáneo de los significados entre el texto y el lector. Describe que las características propias de la lectura (letras, palabras, frases) la información se procesa de manera que funciona como un input para activar los siguientes niveles en un proceso ascendente, pero simultáneamente, el texto también genera expectativas en cuanto a su contenido, su significado y estas guían la verificación en la lectura a través de un proceso descendente (Solé, 2000). Este proceso se expone en la figura 1.

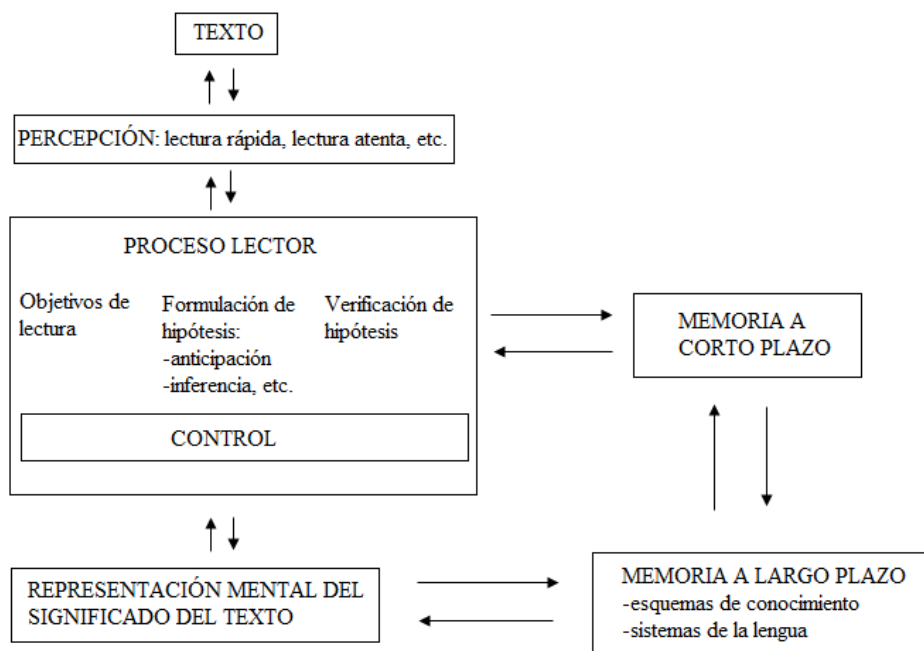
De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003), la lectura como proceso inicia antes de acceder al texto, cuando el lector comienza a plantear sus propias expectativas sobre lo que leerá producto de su experiencia como lector a lo largo de la vida. Estas experiencias se encuentran en la memoria a largo plazo a manera de esquemas de conocimiento que organizan la información de manera estructurada. De esta manera, un lector puede prever algunos aspectos de la lectura, como los tipos de textos que se suelen leer en cada situación, su estructura, los posibles temas, el tipo de lenguaje que utilizará, entre otros; pero también en la memoria a



largo plazo se encuentra el dominio del sistema de la lengua que se ha alcanzado y los conocimientos previos sobre el tema del que se va a leer (Cassany et al., 2003). Antes de leer, el lector se fija objetivos de lectura relacionados con la situación comunicativa, estos controlarán y regularán su lectura. El lector podrá preguntarse, por ejemplo, qué información se buscará, si serán solo algunos datos o se tiene que construir una idea global, de cuánto tiempo se dispone, etc. (Cassany et al., 2003).

### Figura 1

*Modelo interactivo de lectura. Recuperado de Cassany, Luna y Sanz (2003)*



Una vez iniciados los procesos perceptivos, el lector se basa en unidades lingüísticas superiores para recibir, entender y procesar más información a la vez, ya que, en acto, se utilizan habilidades de lectura rápida y atenta, y no la fijación indiscriminada letra por letra o palabra por palabra. Ya desde estos primeros datos el lector comienza a corroborar sus hipótesis y en esta medida las confirma o las rectifica echando mano de anticipaciones, predicciones e inferencias (Cassany et al., 2003). Este proceso de formular y verificar hipótesis en función de la información textual es lo que define este modelo, pues representa las interacciones entre lo que el lector ya sabe y lo nuevo que ofrece el texto; es un proceso activo que opera durante todo el proceso de lectura de arriba a abajo y viceversa (Cassany et al., 2003).

Esta interpretación sobre el proceso de comprensión lectora asume por tanto que el lector como el texto poseen fuentes de información pertinentes durante la lectura en continua interacción. Trasladando esta perspectiva al marco de la psicología genética que se abordó más arriba se puede establecer un paralelismo significativo, en donde el texto es el objeto de conocimiento y el lector es el sujeto psicológico. En esta interacción suscitan una serie de problemas que son precisos resolver para lograr representaciones de significado adecuadas alrededor del texto, al mismo tiempo que esos procedimientos aplicados para resolver tales problemas se modifican.

### **Aproximación microgenética a la lectura**

Desde esta perspectiva se concibe la comprensión lectora como una cuestión de movilización de conocimientos (más que de habilidades) entre un lector y un texto particulares, es decir, como un proceso contextualizado, guiado por una meta u objetivo y como una tarea no lineal sujeta a retrocesos, regresiones y redireccionamientos, de esta manera, la lectura se asemeja a una cuestión de resolución de problemas que implica la necesidad de disponer, actualizar y usar los conocimientos (en diferentes aspectos) en una situación que implica múltiples vías de solución posibles (Vaca, 2008).

Siendo el caso de la lectura como objeto, y en consonancia con la propuesta de Inhelder y De Caprona (2007) sobre la utilización de los conocimientos, los procedimientos de lectura se entienden como secuencias de acciones orientadas a la reconstrucción del texto en forma y contenido. Tales procedimientos se extienden a algunos aspectos que refieren a la cantidad y calidad de la experiencia del lector. La interactividad de los conocimientos entre el texto y el lector corresponden a tres planos de interacción propuestos por Vaca (2008): el plano del sistema gráfico de la lengua, el del lenguaje y el del tema del texto.

El sistema gráfico puede ser abordado desde el punto de vista lingüístico como un plurisistema, es decir, como un conjunto de principios en torno a la escritura. Esto significa tener conocimientos en alguna medida sobre el principio alfabético de la escritura, la segmentación de palabras, usos logográficos, morfología, acentuación, puntuación, estilo, etc. que contribuyan a la interpretación, además de las exigencias de conocimiento previo que plantea el texto en cuanto a su construcción y organización gráfica (Vaca, 2008). En este rubro se pueden ubicar los conocimientos que influyen en la interpretación desde los

segmentos unitarios lingüísticos, por ejemplo, la inferencia silábica (lectura por unidades sub-léxicas silabeadas, esto puede explicar la producción de pseudo palabras en cuanto a sustitución, omisión, introducción y permutación de fonemas) y la inferencia léxica (lectura centrada en la descodificación por palabras). Es de considerar que las centraciones sobre estos aspectos acarrearán problemas de interpretación (Vaca, 2008).

Desde el plano del lenguaje se entiende que este es variable entre el que es movilizado por el autor del texto y el que posee el lector individual. De acuerdo con Vaca (2008), en una situación de lectura, donde se trata de construir representaciones originales de significado a partir de la aplicación de una serie de operaciones psicológicas de reorganización de la información, es difícil pensar que los significados se adscriban estrictamente al margen del lenguaje movilizado por el texto. La confrontación entre conocimientos relacionados con el lenguaje remite a ideas vinculadas con la lengua escrita (entendida como un sistema abstracto) y la lengua oral (lengua en uso, relacionada con el carácter práctico del lenguaje y la cultura escrita) en tanto existe interrelación entre ambas, esto permite explicar que el significado construido no es una “copia” de lo que propone el texto, sino que es una reconstrucción o interpretación particular de la forma (estructura superficial) y del contenido (lo que quiere transmitir o el significado) del discurso escrito (Vaca, 2008). En este rubro cabe preguntarse si el vocabulario del texto es compartido por el lector, si la sintaxis puede ser interpretada por el lector, si la estructura textual, la retórica o el estilo narrativo es conocida por el lector, etc. (Vaca, 2008).

En cuanto al plano de los conocimientos del mundo, estos se pueden activar desde diferentes órdenes. Como ya se ha expuesto, los conocimientos previos se manifiestan a través del conocimiento que el lector tenga sobre el tema del texto, el planteamiento de hipótesis y objetivos en torno al texto y los elementos que contextualizan la actividad, pero también estos conocimientos previos se hacen presentes por medio de estructuras lingüísticas como el lexicón mental para la interpretación del lenguaje (Vaca, 2008).

De acuerdo con Aisenberg (2001), la importancia de estos conocimientos radica en su función como un marco asimilador a partir del cual se otorga significado a los nuevos conocimientos, sin embargo, refiere también que en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje estos no son suficientes para asegurar la construcción de conocimientos nuevos.

La autora remite al postulado del interaccionismo en psicología genética para argumentar que si no hay interacción con el objeto no hay construcción de conocimientos, por lo tanto, indica que no hay que dejar de trabajar sobre las transformaciones que exigirá el objeto al sujeto, en este caso sobre las transformaciones que traerá el texto a la actividad lectora del sujeto.

Para esta óptica, el proceso de lectura como proceso de construcción de significados implica considerar que el conocimiento desplegado por el texto en cada uno de los planos anteriores interactúa con el conocimiento que el lector tenga en los mismos. Puesto que los conocimientos interactuantes no son necesariamente compatibles, también hay una interacción entre competencia y desempeño, esto representa, a la hora del proceso, algunos problemas implicados con la construcción de representaciones de significado con base en el contenido textual (Vaca, 2008). Este punto es muy importante, porque remite a la idea psicológica central Inhelder que fundamenta esta perspectiva microgenética sobre la lectura. En palabras de Vaca (2008, p. 55):

Las diferencias entre los conocimientos del lector y los conocimientos implícitos en el texto, es decir, aquellos que fueron movilizados por el escritor o por el editor, implican respuestas que suponen un equilibrio entre la asimilación del texto y la acomodación del sujeto al mismo, tanto al nivel del procesamiento como al nivel de la comprensión del texto.

De esta manera, mientras mayores sean las diferencias entre los conocimientos desplegados por el objeto cognoscible y el sujeto cognoscente, mayores serán las dificultades del procesamiento del texto (lectura poco fluida, entrecortada, centrada en unidades de información, etc.) y/o también podrá haber grandes posibilidades de que se abuse de la asimilación del contenido a los esquemas del sujeto (por ejemplo, se deformará el contenido o se interpretara con base a los esquemas interpretativos del lector) (Vaca, 2008). En caso contrario, habrá una diferencia cualitativa de los esquemas asimilatorios que se ponen en juego de modo que se muestre evidencia de aprendizaje. En el caso de que los conocimientos muestren menores discrepancias entre ellos, menor será el trabajo sobre el procesamiento y será mayor en las cuestiones de la reconstrucción de significados con base en las intenciones del texto (Vaca, 2008). En estas circunstancias se ponen en evidencia los procesos de control

que ejercen los lectores en la actividad, los cuales consisten en preguntarse si su comprensión del texto es congruente o no con el objetivo de la lectura y sobre ello tomar decisiones para proseguir o para rectificar (Inhelder y De Caprona, 2007).

Ante las problemáticas que pueden surgir de la interacción entre conocimientos, es razonable que el lector busque maneras para solucionarlas. La confrontación continua con este tipo de tareas llevará a que, pasado el tiempo (hablando desde la psicología genética), los niveles de conocimiento del lector se vean modificados en los diferentes planos, al mismo tiempo que los procedimientos para enfrentarse a los problemas que enfrentan estas actividades lectoras también se modifican, se fijan o se inventan nuevos conforme la experiencia lectora se enriquece o se enfrenta con nuevas dificultades en la actividad (Vaca, 2008), ya que, como afirma el autor

La coordinación entre los contenidos aportados por el texto que se lee y los ya presentes en el sujeto sigue las mismas leyes generales de la adquisición de conocimiento: existe un inter-juego constante entre la asimilación de esos contenidos a las estructuras ya construidas por el sujeto y la acomodación de éstas a aquéllos. (p. 56)

Esa afirmación concierne a la psicología genética porque mediante esta teoría se puede entender cómo evoluciona el conocimiento en contextos particulares, mediante la investigación de las acciones implicadas en la lectura y como se transforma esa actividad a nivel microgenético (Vaca, 2008). Entonces, desde esta perspectiva, el estudio de la lectura como proceso de construcción de significados y reconstrucción del texto importa en tanto permite estudiar los caminos del niño lector para aproximarse a ellos, en otras palabras, el camino que sigue el lector entre la asimilación y la acomodación en una situación de lectura.

Desde esta perspectiva es difícil sostener expresiones que aluden a problemas de comprensión lectora, pues cada caso se enmarca en una interacción texto-lector específica cuyos objetivos son particulares y contextualizados. Al decir que una persona “lee mal” o que “no comprende lo que lee” se está cayendo en una ambigüedad, pues no se explica qué tipo de errores comete, cuántos, ante qué tipo de texto, en qué circunstancias, etc. (Vaca, 2008). Otro punto importante sobre esta mirada que vale la pena resaltar y está relacionado con el anterior, es que la interpretación de un texto responde a una reconstrucción, ya que, al

elaborar sus significados, el lector omite palabras o las cambia, les asigna un significado diferente u organiza el discurso de manera diferente con estructuras sintácticas similares, etc., de esta manera, en un sentido flexible, “el texto interpretado será necesariamente el texto leído” (p. 54), pero responde a una reinterpretación, por lo tanto, el texto impreso no puede tomarse como un parámetro para evaluar la comprensión del mismo (Vaca, 2008).

El texto narrativo es el que utiliza Vaca (2008) para analizar la lectura de algunos niños desde este proceso, pero en esta investigación se busca analizar el texto informativo-narrativo, es decir, la tipología textual que describe mejor al texto de contenido histórico que se revisan en las escuelas. Es importante marcar la diferencia entre tipos de textos porque poseen diferente estructura y organización, esto implica una manera diferente a los textos ya que trata de comunicar información con un objetivo específico. Específicamente, esta investigación tiene por objetivo indagar cómo el alumno lector realiza relaciones causales a partir de la lectura de textos de contenido histórico. En el siguiente apartado se encuentra la información necesaria en cuanto a este tema y su vinculación con la lectura de textos.

### **Causalidad histórica**

Para comenzar a hablar sobre esta noción, es necesario situarse en el punto de la historia como objeto de enseñanza. Anteriormente, se habló que la historia como asignatura escolar ha seguido un camino centrado en la transmisión de conceptos e impregnada de contenido ideológico, sin embargo, a raíz de una serie de discusiones, se cuestionó este posicionamiento y se habló de que, si se pretende enseñar historia, esta no debía perder de vista la lógica del análisis historiográfico, por tanto, debía estar encaminada a usar las herramientas propias del historiador sobre el análisis y la reflexión de los procesos históricos (Domínguez, 2015; Salazar, 2001).

Sin embargo, según Santisteban (2010) la historiografía no ofrece grandes posibilidades en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia porque los objetivos entre ambos campos (historiografía como disciplina – historia como materia escolar) son diferentes. En lugar de eso, el autor propone una visión desde la didáctica de la historia que toma elementos de ciertos campos involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la historia escolar para comprender desde qué bases se pueden plantear propuestas educativas para el desarrollo del pensamiento histórico sin dejar de lado la óptica de la historia que ya se ha expuesto.

Ahora bien, un objetivo formativo del pensamiento histórico es comprender la causalidad histórica, es decir, aquello que explica los fenómenos, los procesos o los grandes acontecimientos (Prats y Santacana, 2011). Esta causalidad está ligada a factores estructurales que contextualizan ese momento, por lo que estas explicaciones aluden realmente a multicausas, pues permite distinguir entre motivos, causas próximas y causalidades estructurales (Prats y Santacana, 2011).

Para Voss, Ciarrochi y Carretero (2004), esta noción es particularmente importante porque pone de manifiesto las condiciones determinantes de los acontecimientos históricos que permiten una concepción más amplia de la historia, pero también es controvertida porque la causalidad no implica simples relaciones causa-efecto, va más allá de explicaciones que personifican la historia y de sesgos de proximidad entre sucesos (es decir, otorgar importancia temporal a las causas más cercanas que a las más lejanas), sino una cantidad de

acciones y acontecimientos interrelacionados en diferentes esferas (Carretero et al., 1995; Santos, 2009; Carretero y Montanero, 2008).

Santisteban (2010) propone considerar analizar los hechos históricos desde estructuras conceptuales diseñadas para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y la historia escolar. El autor argumenta que desde esta perspectiva se contempla el análisis histórico a través de diferentes procesos y experiencias conceptuales que se encuentran interrelacionadas cuyo propósito es el desarrollo de competencias sociales, históricas y ciudadanas. Santisteban (2010) parte de considerar la historia como algo no lineal y aboga por el desarrollo del pensamiento histórico. Diferencia la formación histórica centrada en la cronología entre aquella que tiene como objeto el análisis de la explicación histórica; esta última tiene como objetivo en la enseñanza

Desde la didáctica de la historia, Santisteban (2010) remarca la idea de mantener bien diferenciado el pensamiento histórico del pensamiento lógico-matemático. Así, sería necesario tener en cuenta que el hecho de que los sujetos sepan seriar, jerarquizar o cronologizar hechos no es indicio por sí mismo de un pensamiento que permita relacionar los hechos o de dotarlos de otros significados que enriquecen la explicación histórica. Es importante considerar, por tanto, las heurísticas del alumnado que les permiten acercarse a la comprensión de la historia, en otros términos, se debe trabajar sobre las representaciones sociales de los alumnos sobre su aprendizaje de la historia a fin de entender cuáles son esas representaciones, cómo se conocen y cómo se pueden transformar (Santisteban, 2010, p.37).

A partir de estos planteamientos, Santisteban (2010) ofrece un modelo de pensamiento histórico con características que, de acuerdo con la investigación en aprendizaje de la historia, la historiografía y la didáctica, son inherentes al pensamiento histórico que se puede pretender como objeto escolar. Este modelo se muestra esquematizado en la figura 2. El modelo propuesto por Santisteban (2010) contempla cuatro grandes conceptos que se encuentran interrelacionados.

El primero de ellos, el que se refiere a la conciencia histórico-temporal, implica pensar sobre el paso del tiempo, es decir, pensar sobre las relaciones que existen entre el pasado, el presente y el futuro. Al ser estas las categorías de la temporalidad, hay que usarlas para distinguir los cambios y continuidades en el tiempo para explicar los procesos históricos,



por ejemplo, “de transición, evolución o revolución, crisis, ciclos, modernidad, progreso o decadencia” (Santisteban, 2017, p. 90).

El cambio y la continuidad son conceptos importantes porque permiten racionalizar el tiempo y diferenciarlo. El cambio da la pauta para interpretar la periodización y, por ende, comprender los procesos, las causas, las consecuencias y las explicaciones (Santisteban, 2017). La comprensión del cambio es entender la relación temporal porque influye para pensar que los cambios sociales (colectivos y personales) son posibles (Santisteban, 2017).

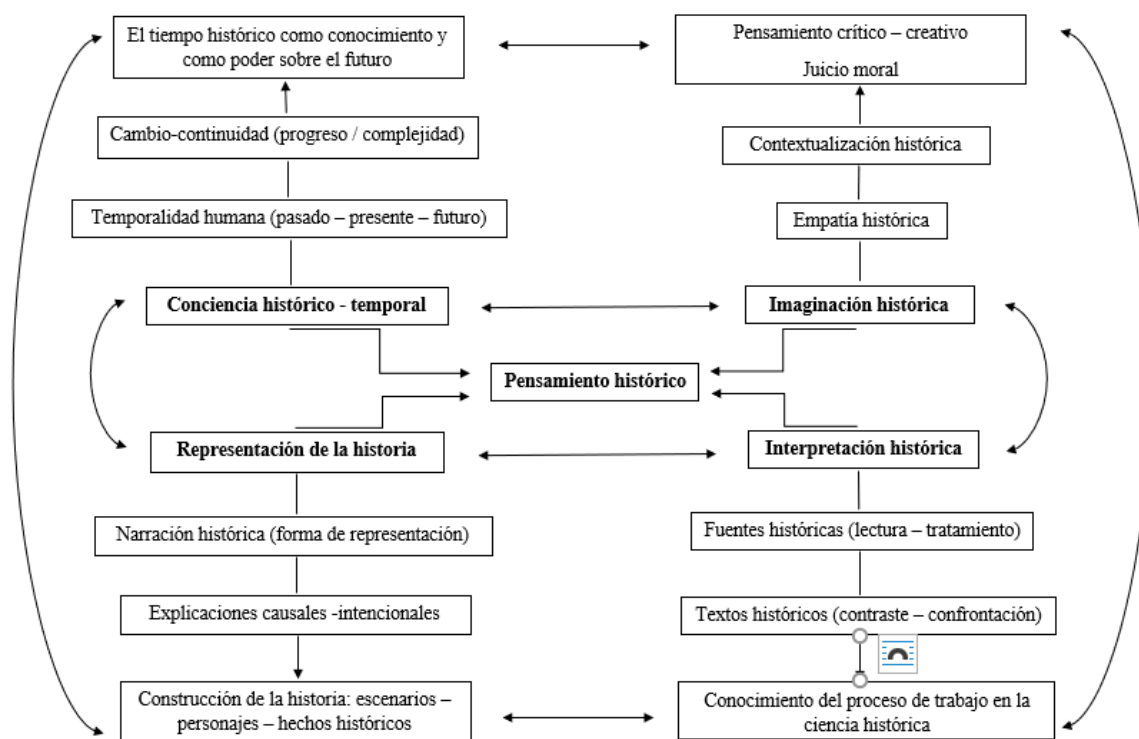
En segundo lugar, hay que pensar sobre las formas en que es representada la historia (Santisteban, 2010). El autor retoma la idea de las narrativas históricas (las narrativas de los libros escolares, por ejemplo) para hacer referencia a cómo la historia es construida y contada y, por lo tanto, enseñada y aprendida. Remarca que son un instrumento importante cuando promueven razonamientos causales y permiten establecer relaciones entre los datos que explican el contexto de las situaciones históricas desde diferentes perspectivas.

Un tercer aspecto alude a la imaginación histórica, es decir, al sentido que les otorgan las personas a los acontecimientos históricos para contextualizarlos. Esto implica la capacidad de desplazarse en el tiempo con empatía y con la conciencia del contexto actual (Santisteban, 2010). El autor menciona que, dentro de esta categoría, las personas utilizan hacen uso de su imaginación, su pensamiento creativo y crítico para interpretar los eventos históricos, esto sería lo que puede explicar el hecho de juzgar los hechos desde la moral.

La empatía pretende acercar a la persona que aprende historia a comprender otros contextos históricos significándolos y valorándolos a partir de la realidad para distinguir el cambio entre diferentes contextos, mientras que el pensamiento creativo y crítico influyen para pensar sobre aspectos alrededor de los hechos históricos, por ejemplo, la forma en se fueron desarrollando las eventos, las circunstancias que se desencadenaron, aquello que pudo haber sido o no si tal o cual hecho no hubiera ocurrido de esa manera, críticas a la misma narrativa histórica, etc. (Santisteban, 2010).

**Figura 2**

*Modelo conceptual sobre el pensamiento histórico (Santisteban, 2010)*



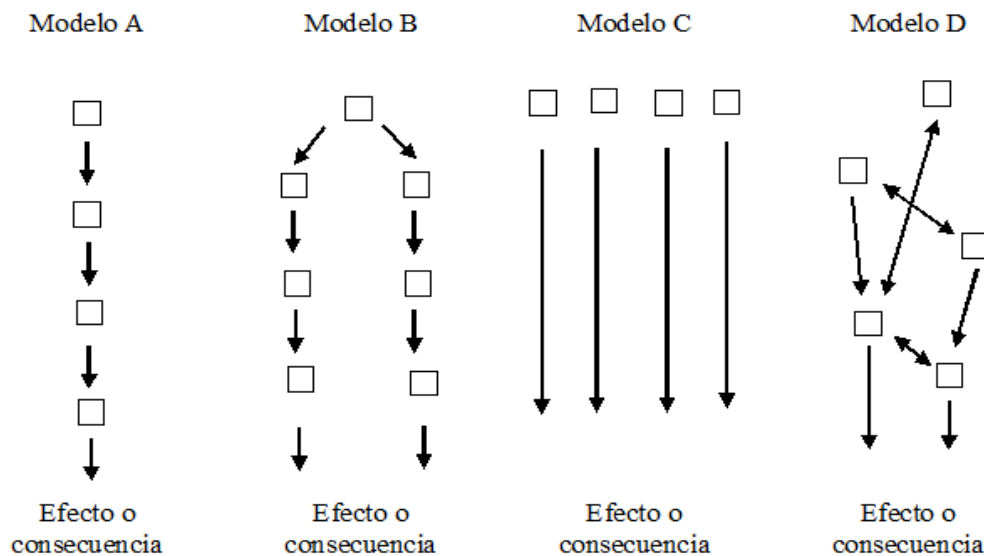
El cuarto y último aspecto por considerar se refiere a la interpretación histórica al revisar las fuentes (Santisteban, 2010). Una de las maneras para revisar la historia es a través de la consulta de textos históricos, por lo tanto, hay una lectura que incide en las formas de interpretar la historia. El autor afirma que al consultar los textos se incorpora en esta acción una forma particular de leer e interpretar el escrito, algo que se relaciona con las experiencias, las vivencias, los conocimientos y los afectos de las personas que revisan y tratan de comprender la historia (Santisteban, 2010).

Una relación causal entre dos o más eventos supone una interpretación histórica la cual pone de manifiesto que un acontecimiento provocó, hizo posible o impidió el desarrollo de otros. Estas interpretaciones pueden ser interpretadas, por lo tanto, como conectores, es decir, como eventos o condiciones que combinan elementos temporales con factores causales (Montanero, Lucero y Méndez, 2008a). En el caso de relaciones multicausales, los elementos se presentan como un entramado de relaciones dinámicas entre los conectores de los hechos

(Montanero, Lucero y Méndez, 2008a). En la figura 3 se representan algunos modelos gráficos de conexiones causales.

### Figura 3

*Modelos de conexiones causales (Domínguez, 2015)*



Las relaciones de causa-efecto pueden ser muy complejas según el hecho histórico que se trate. A partir de las evidentes causas y consecuencias alrededor de un hecho, muy probablemente existen otros fenómenos relacionados con el hecho principal. De acuerdo con Feliu y Hernández (2011) cuando se habla de causas y consecuencias a nivel histórico es evidente que estas relaciones se centran en aquellas a las que afectaron a grandes colectivos de personas, ya que son ideas principales o muy próximas que contextualizan el evento, sin embargo, hay causas y consecuencias consideradas como indirectas o secundarias que enriquecen los hechos históricos desde otras dimensiones explicativas. Por ejemplo, en el caso del suceso conocido como “Descubrimiento de América”, había la necesidad de abrir nuevas rutas comerciales, las expediciones propias de Colón, los intereses políticos de Fernando el Católico, etcétera; sobre esto influyó la confianza creciente en la navegación, la invención de instrumentos de orientación cartográfica y esto tuvo como consecuencias procesos de invasión, colonización, enriquecimiento de la corona española, importantes repercusiones económicas en Europa, etc. (Feliu y Hernández, 2011).

El establecimiento de este tipo de relaciones implica una compleja exigencia cognitiva que bien puede ser abordada a partir de los esquemas sobre el tiempo con los cuales el sujeto interpreta los sucesos. Desde una perspectiva evolutiva se puede decir que el tiempo, al igual que otros objetos de conocimiento, es una noción que pasa por diferentes estadios en el desarrollo del sujeto.

### **La noción de tiempo histórico como construcción cognitiva y evolutiva**

De acuerdo con Piaget (1978) el tiempo es un proceso complejo inherente a la causalidad. Explica que el orden de sucesos no se puede entender mediante conexiones lineales condicionantes, pues estos sucesos necesariamente tienen antecedentes y están ligados con sucesos posteriores. De esta manera, “para llegar al tiempo hay que recurrir, por tanto, a las operaciones de orden causal que establezcan un vínculo de sucesión entre las causas y los efectos por el hecho mismo de que explican los segundos mediante los primeros” (Piaget, 1978, p. 14).

Sobre esta posición se enmarca la génesis del tiempo, la cual se conceptualiza en tres estadios: tiempo operativo (también conocido como tiempo vivido (de los 2 a 7 años), tiempo intuitivo (se le conoce también como tiempo percibido (de los 7 a 11 años) y tiempo psicológico (conocido también como tiempo concebido (de los 11 años en adelante) (Piaget, 1978; Carretero, 2011).

De acuerdo con el primer estadio, el niño inicialmente no distingue el orden temporal, simultaneidad, alternancia ni sucesión de acontecimientos. El tiempo se percibe como discontinuo y estrechamente ligado a los hechos que le suceden en el presente, de esta manera su conocimiento del tiempo se organiza sobre su tiempo personal vivido, los hechos se perciben con base a la cronología de los periodos de su vida, acontecimientos importantes, cambios importantes, etc. (Carretero, 2011). Piaget lo explica en los términos egocéntricos y de irreversibilidad del pensamiento infantil que caracterizan esta etapa, ya que estos “son dos aspectos complementarios de una misma incoordinación, que explica por sí misma el carácter propio del tiempo primitivo, es decir, la indiferenciación del orden temporal y del orden espacial, sometidos ambos a las limitaciones de la perspectiva inmediata” (Piaget, 1978, p. 277).

El tiempo intuitivo, por su parte, consiste básicamente en descentrarse del presente (Piaget, 1978). De acuerdo con Carretero (2011) esto se logra conforme el niño integra a su pensamiento sistemas de medición objetivos y cuantitativos los cuales le hacen concebir el tiempo como algo inalterable, de esta manera, instrumentos como el reloj y el calendario le marcan el tiempo transcurrido al infante. Siguiendo a Piaget (1978), el logro operativo supone relacionar el tiempo propio con el de los demás y con el tiempo físico de manera recíproca. Esto pone de manifiesto la superación de la inmediatez que acuña el egocentrismo y la puesta en relación presente-pasado gracias a la reversibilidad del pensamiento. Uno de los principales logros de esta etapa consiste en conceptualizar el tiempo como homogéneo y continuo, esto es lo que permite identificar el ritmo del tiempo, su duración y su organización temporal en orden y sucesión (Piaget, 1978). De acuerdo con Carretero y Montanero (2008), el proceso de adquisición de los esquemas de tiempo histórico culmina con la asimilación de algunas nociones “como el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración, así como de habilidades en cuanto al uso de códigos y representaciones cronológicas (p. 135).

Finalmente, en el estadio del tiempo psicológico o tiempo concebido, se puede comprender el tiempo más allá de las referencias concretas (Carretero, 2011). Esto significa que el sujeto es capaz de comprender el tiempo a partir de relaciones más abstractas que denotan el carácter cualitativo que definen las operaciones de este estadio (Piaget, 1978). Este estadio es el punto de encuentro de operaciones previamente construidas (Piaget, 1978), pues para estructurar el tiempo, por ejemplo, hay que echar mano de esas operaciones para analizar ese entramado de información.

Para Piaget (1978) razonar causalmente implica poner en relación el sistema total de las operaciones que permiten comprender el tiempo, pues evidentemente se necesitan tratamientos del tiempo en distintos sentidos para deducir qué es causa de un hecho y qué consecuencias trae este. En este sentido, se necesitarán conocimientos relativos al tiempo que permitan disponer de un mapa histórico temporal amplio y preciso para poder argumentar en torno a la causalidad de diferentes hechos históricos.

Ahora bien ¿cómo se da este razonamiento causal a través de la lectura de textos? Pensar causalmente implica decir, en primer lugar, que esta noción recurre a los aprendizajes

y conocimientos previos del alumno. Si un lector ya ha pasado por experiencias que le han facilitado este tipo de razonamiento, entonces la estructura cognitiva del sujeto ya cuenta con algunas herramientas para proceder ante el problema a través de sus operaciones y esquemas de acción (Piaget, 1975). En dado caso que la información nueva confronte los esquemas del lector, se producirá un conflicto cognitivo, por lo que habrá que pasar por un proceso para retornar al equilibrio en donde se pone a prueba la lógica del sujeto lector.

Para inferir ciertas relaciones causales en consonancia con los planteamientos de un texto, el lector necesita vincular activamente la información que va recuperando. En este punto, el lector pone su competencia en juego para interpretar de cierta manera el texto. En este sentido, si da un tratamiento al texto diferente al que propone el autor, esto se verá reflejado en los significados que elabora. Por lo tanto, se puede suponer que esos significados no convencionales a los que se refiere Pellicer (2011) pudieran comportar una forma de asimilación de dicha información textual. Estas vinculaciones entre la información que hace el lector, que dan lugar a la elaboración de ciertas inferencias causales, probablemente estén insertadas en la asimilación dado que el lector trata de relacionar la información de su conocimiento previo (en cuanto al contenido de su estructura cognitiva y formas de enfrentarse a las situaciones problema) con el conocimiento nuevo (exigencias de la tarea lectora en varias dimensiones).

Elaborar inferencias supone relacionar la información de cierta manera en particular, esto es lo que llevaría a explicar las causas y consecuencias relacionadas con los eventos históricos que se están revisando. Esa “cierta manera” de relacionar causalmente la información muy probablemente implique hacerlas desde una cierta lógica infantil, en este caso, desde la lógica de las operaciones concretas y formales de los niños que asisten a la escuela primaria. Entonces, la forma en la que el niño logra acomodar la información para elaborar inferencias causales sería con base en las operaciones de su estructura cognitiva.

El carácter concreto de las operaciones radica en ser el inicio de una lógica ligada aun a los objetos y su manipulación (Piaget, 1975) y en donde se inicia un proceso de transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales las cuales actúan ahora en coordinación (Piaget e Inhelder, 2007). La principal conquista de esta etapa consiste es la reversibilidad producto de la constitución de la permanencia de objeto y la noción de desplazamiento,

además de las convenciones operatorias de seriación, clasificación, noción de número, espacio, tiempo y velocidad (Piaget e Inhelder, 2007).

En esta etapa de operaciones concretas las operaciones actúan a través de conjuntos. Al ser un estadio previo a la etapa formal, estos agrupamientos se encuentran sujetos a las concreciones y actúan progresivamente a falta de combinaciones generalizadas (Piaget e Inhelder, 2007). Desde esta lógica, el lector que se enfrenta al problema de explicar la causalidad de hechos históricos a través de la información que ofrece una lectura pone en juego una serie de operaciones que actúan de manera conjunta pero esta actuación operacional puede no ser coordinada, lo cual puede incidir de alguna manera a lo que arriba se explica sobre los procesos de asimilación (y acomodación) de la información (Piaget, 1975).

En la etapa de las operaciones formales la lógica se hace generalizable a cualquier clase de contenido, es decir, se actúa ahora sobre objetos y sobre hipótesis a través del razonamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1975). De acuerdo con Piaget e Inhelder (2007), en la etapa concreta la forma lógica del razonamiento se encuentra siempre ligada con el contenido del objeto, por lo que las operaciones se desarrollan a través de la comprobación de dicho razonamiento. En cambio, en el estadio formal, los autores afirman que el sujeto es capaz de razonar con base en proposiciones hipotéticas y a partir de ahí obra consecuentemente para encontrar respuestas posibles a los problemas que le plantean estas operaciones. Esto es lo que constituye el razonamiento hipotético-deductivo que se mencionó arriba.

Otra parte importante teóricamente hablando es cuando Piaget (1975) discute a lo largo de la evolución de la inteligencia el papel del lenguaje en el desarrollo de las estructuras. En la etapa formal habla acerca de la relación existente entre el desarrollo de la lógica de las proposiciones hipotéticas y las operaciones combinatorias con el pensamiento verbal. Piaget (1975) dice que “la cuestión está entonces en saber si es el lenguaje el que hace posibles tales operaciones combinatorias o si éstas se constituyen independientemente del lenguaje” (p. 139).

La importancia de este punto en la investigación radica en la naturaleza de la actividad lectora como medio por el cual se explora la causalidad de acontecimientos históricos, pues

esto implica ser un acto de lenguaje (pero también de acciones sobre otros elementos no lingüísticos que contienen los textos) donde, desde la psicología genética, sería posible observar la puesta en marcha de operaciones durante el proceso lector para organizar la información, reconstruirla, relacionarla de cierto modo, hacer inferencias, etc. Es posible afirmar entonces que la acomodación de la información textual se hace con base a la lógica del sujeto, por lo tanto, las relaciones causales implicarían relaciones entre distintas operaciones que actúan sobre la información textual. Realizar inferencias depende, pues, de esta forma de operar.

Ahora bien, este trabajo contempla como una idea central el hecho de distinguir entre el conocimiento lógico-matemático y el pensamiento histórico al que alude Santisteban (2010), sin embargo, el mismo autor reconoce que los marcadores temporales sirven como organizadores cognitivos (Santisteban, 2017), con esto se puede sostener que el pensamiento lógico puede explicar una porción del pensamiento temporal, es decir, la forma de interpretar el cambio y la continuidad haciendo uso de ciertas operaciones involucradas en la organización del tiempo como la periodización, la seriación, la jerarquización, entre otras.

### **Causalidad histórica, lectura de textos y relaciones causales**

Las relaciones causales entre eventos históricos suponen una interpretación que implica razonar cómo ciertas situaciones provocaron u obstaculizaron determinados hechos que se presentaron en momentos posteriores. En este sentido, el razonamiento causal ligado a las actividades lectoras implica para el lector realizar una serie de procesos cognitivos para relacionar la información en diferentes niveles a partir de una serie de proposiciones (Montanero, Lucero y Méndez, 2008a) que tienen que ver con el espacio (lugares, ya sean continentes, países, regiones, estados o expresiones adverbiales que indican espacios) y el tiempo (cronología y simultaneidad entre eventos a través de fechas, adverbios y nexos) principalmente.

De acuerdo con Benchimol (2010), la lectura es una de las herramientas centrales en la enseñanza y aprendizaje de la historia, y para trabajar nociones históricas a partir de los textos es necesario situarse en la lectura como construcción de significados. En el proceso lector desde esta perspectiva se reconocen todas aquellas habilidades puestas en marcha una vez que los conocimientos interactúan entre el texto y el lector, en este caso en particular,



sobresale el papel de la actividad inferencial realizada sobre la información que se encuentra implícita en el texto.

De acuerdo con Pellicer (2011):

Lo que no se narra de manera explícita o directa en un texto pero es necesario identificar para establecer relaciones entre las ideas, requiere de un serio trabajo intelectual por parte del lector. A este proceso cognitivo de reconstrucción de la información no explícita se le denomina inferencia (p.72).

Se entiende por inferencia, siguiendo a Parodi (como se citó en Cisneros, Olave y Rojas, 2010),

al conjunto de procesos mentales que –a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee– un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado (p.14).

Cuando se infiere, el lector usa estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de algunas ya dadas en el texto. Se trata de la relación entre el nivel local y global del texto, ya que la comprensión requiere establecer redes entre niveles lingüísticos (palabras, oraciones, párrafos, ideas etc.) con los presaberes y el conocimiento nuevo (Cisneros et al., 2010). Entonces relacionar información de manera causal implica una inferencia. Estas parten de los conocimientos previos del lector, pero integran también la información textual. Al leer, se requiere inferir aquello que se encuentra implícito, lo cual es relativo a los eventos, sucesos intermedios o interrelacionados que ofrezcan información sobre qué sucesos está vinculado con otros, de ahí el surgimiento de dificultades y sesgos en torno a este razonamiento (Lucero y Montanero, 2006).

De acuerdo con Hall y Marín (2007), a pesar de que algunos reconozcan la relación texto-lector, muchas veces las dificultades que surgen durante el proceso son atribuidas solo al lector, dejando de lado aquello que le puede corresponder al texto. Algunos textos pueden presentar una retórica confusa para los lectores que apenas se adentran a esa tipología textual ya que pueden manejar algunos “procedimientos discursivos” o “modos de decir” naturalizados que representan dificultades para quien los lee (Hall y Marín, 2007). En el caso

de relaciones causales, señalan las autoras, estos vínculos pocas veces se presentan de manera explícita en el texto, por lo cual hay que saber manejar la información por medio de algunos recursos lingüísticos para interpretar esas marcas causales.

La causalidad en los textos puede ser entendida como “el establecimiento de una correlación lógico-semántica entre causas o motivos, y efectos o consecuencias” (Hall y Marín, 2007, p. 33). Estas relaciones pueden estar marcadas por conectores o no, en este caso, las relaciones se enuncian a través de procedimientos lingüísticos que no siempre son conectores (Hall y Marín, 2007).

Hall y Marín (2007) aportan un repertorio de posibilidades por las cuales pueden presentarse relaciones causales en los textos:

- Conectores causales o consecutivos: *de tal modo que, por lo que, entonces, como* en lugar de *porque, por lo tanto*.
- Conectores temporales en lugar de causales: *cuando ocurre “x” ocurre “y”, mientras, a la vez que, a medida que*.
- Correlaciones mediante sintagmas de implicación: *si “x” entonces “y”, en tanto..., al hacer “x” resulta “y”*.
- Correlaciones indicadas mediante léxico: *depende de, produce, resulta, lleva a, conduce a, radica en, determina, es el resultado de, genera, posibilita, permite, hace que*.
- Correlaciones lejanas entre la causa y el efecto: p. ej. “*En Egipto no llovía y para evitar que los campos se secaran se necesitaban sistemas de regadío.*”
- Ausencia de marcas que establezcan la relación. En este caso la relación causal se tiene que inferir a partir de una serie de enunciados yuxtapuestos.

Es necesario entonces poner atención en la forma en la que los lectores, en este caso los niños, le dan tratamiento al texto para interpretar esas marcas que llevan a fundamentar las relaciones causales que contiene el texto. Para razonar causalmente con base en la información textual hay que atravesar por un proceso de equilibrio cognitivo. Hay que recordar que esto comienza con un conflicto, y para resolverlo, hay que emprender acciones sobre ello. En un primer momento hay que relacionar la información textual, esto comporta

algún grado de asimilación de la información lo cual lleva a una cierta acomodación. Este proceso es el que recorre el sujeto lector para elaborar significados o interpretaciones. Por lo tanto, hay que indagar de qué manera se pasa de la asimilación a la acomodación en cuanto a la elaboración de significados causales entre eventos históricos.

### **Antecedentes de la investigación**

La literatura en torno a la lectura de contenido histórico con relación a las explicaciones causales parece seguir varias tendencias. Por un lado, se encuentran algunos enfocados en caracterizar la construcción de explicaciones causales por parte de la actividad expositiva de profesores de historia y sus repercusiones en el estudiantado (Lucero y Montanero, 2008; Montanero, Lucero y Méndez, 2008; Lucero y Montanero, 2006). Por otro, se encuentra uno (Montanero, Lucero, Méndez, 2008b) que indaga el razonamiento causal por medio de la elaboración de diagramas apoyado sobre varias situaciones de lectura. Estas investigaciones ofrecen argumentos teóricos en torno a la causalidad y su relación con la lectura, pero se encuentran muy alejados del problema que plantea esta investigación, ya que no ofrecen construcciones que partan del razonamiento de los alumnos sin la ayuda que puede otorgar el acompañamiento de los profesores.

Hay otros estudios que se aproximan más al objeto de estudio de esta investigación, por ejemplo, los de Benchimol, Carabajal y Larramendy (2008); Aisenberg (2012) y Ortuño, Ponce y Serrano (2016). En el primero se ofrece un análisis de las interpretaciones lectoras que realizan alumnos de sexto y séptimo grado de una escuela argentina sobre algunas cuestiones históricas. El método plantea una serie de entrevistas de corte piagetiano articuladas con una perspectiva didáctica después de leer un texto para entablar un diálogo con el lector e indagar sobre sus interpretaciones. En cuanto a la noción de causalidad, esta investigación expone que los alumnos son capaces de inferir relaciones causales hasta cierto grado próximas y continuas, sin embargo, en algunos casos, los conocimientos previos acerca del tema que poseían los lectores complementaban la información textual, los cuales daban como resultado la elaboración de inferencias que enriquecían la explicación (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008)

Una conclusión particularmente interesante de este trabajo resalta las concepciones de los niños sobre la actividad lectora. Las autoras refieren que los niños leían en tiempos breves afirmando que entendían sobre esa primera revisión del texto, además de que existía la idea de que el “buen lector” es aquel que es capaz de decir lo que dice el texto, en este sentido, si tenían que retornar al texto lo entendían como un déficit en su comportamiento como lectores.

El trabajo de Aisenberg (2012) es muy similar. En su investigación destaca el método, ya que antes de la lectura presentaba al lector la modalidad del texto y el propósito que perseguía con esa actividad. Finalizada la lectura planteaba preguntas abiertas para comentar el texto con posibilidad de volver a él. El análisis del proceso lector es con base a este dialogo. Esta metodología es congruente con los planteamientos sobre la lectura en algunos aspectos ya que esto permite observar en qué circunstancias y con qué objetivos los lectores vuelven al texto, estos generalmente son para rectificar información desde el procesamiento lingüístico.

Aquí se vuelve a destacar la importancia de los conocimientos previos como complementarios de la información textual, así como las interpretaciones basadas por el despliegue de conocimiento lingüístico en cuanto a la visualización de nexos causales. Una conclusión importante de este trabajo, que vale la pena resaltar por la naturaleza de esta investigación, es la siguiente:

La construcción de significado se produce por la asimilación de la información explícita del texto desde el marco de conocimientos anteriores, y parece orientada por el propósito de alcanzar una trama coherente desde el punto de vista del lector. En algunos casos la trama alcanzada se ajusta (se acomoda) al texto; en otros casos, involucra distorsiones u omisiones respecto del texto (producidas por asimilaciones deformantes. (Aisenberg, 2012, p. 271)

Por su parte, la investigación de Ortuño, Ponce y Serrano (2016) es un estudio español que pretende ser un acercamiento a las explicaciones causales del alumnado de primaria por medio del análisis de narraciones escritas con base en un protocolo de recogida de información en cuanto a la identificación de personajes, de acontecimientos, contextos y explicaciones causales. Los escritos que elaboraban los niños de primaria eran analizados con base a una rúbrica por niveles.

Los hallazgos indicaron lo siguiente: la mayoría de los niños ubican algunas de las causas de un acontecimiento por su proximidad a este; en menor proporción había indicios de multicausalidad, esto puso de manifiesto la capacidad del alumnado de pensar los acontecimientos a través de un proceso de acciones inmediatas y consecuencias directas. Otro dato que resaltan es que los niños argumentaban los procesos históricos en función de los

protagonistas de la historia, dándole nula importancia al contexto estructural de las situaciones. La explicación que ofrecen los autores respecto a este punto es que las narraciones otorgan mucha importancia a las acciones de los individuos, por lo que también dificultaba desde este recurso argumentar causalmente en cuanto a factores sociales, económicos o políticos.

Por su parte, Montanero y León (2004) realizaron un estudio sobre inferencias causales a partir de la lectura de textos históricos con alumnos de quince años. Según los autores, los alumnos realizan tres tipos de inferencias: referenciales, estructurales y elaborativas. La primera es la más básica y frecuente, permite conectar a nivel de la superficie del texto varias proposiciones que se encuentran explícitas. Las segundas requieren un reconocimiento más global del contenido, siguen operando sobre la base del texto, pero se apoya principalmente en una serie de indicios lingüísticos que indican relaciones causales. La tercera alude a un proceso más complejo en el cual es necesario relacionar varios eventos históricos que contextualizan estructuralmente los sucesos.

Sus resultados arrojan que en la realización de inferencias elaborativas los alumnos recurren de manera importante a su conocimiento previo para explicar la estructura interna del contenido. Por otro lado, los resultados muestran que para pasar a un nivel más profundo sobre la reflexión del texto (inferencias elaborativas) hay que manipular mentalmente la información y la estructura del texto ya que este es un factor de predicción. Otro dato importante es que los alumnos muestran apoyarse sobre señalizaciones lingüísticas para inferir ciertas estructuras causales (Montanero y León, 2004).

Para estos autores, en la realización de inferencias recaen ciertos problemas de comprensión textual con relación a la causalidad que pueden explicar la simplificación de las explicaciones. Explican que las centraciones sobre todo en las primeras clases de inferencias son condicionantes para visualizar que existen causas y consecuencias, pero esto repercute cuando se trata de explicar el porqué de esas relaciones, pues sus explicaciones se basan en situaciones condicionantes sucesivas (Montanero y León, 2004). En el caso de las inferencias entre nexos causales, estas presentarán dificultades para elaborarlas en caso de que la información sea procesada como listado en donde es evidente una relación entre los datos (Montanero y León, 2004).

### **La noción de causalidad en las explicaciones históricas de los alumnos mediante la lectura de textos de contenido histórico**

Desde la psicología genética se puede abordar el origen y la construcción de conocimientos. Piaget (1978) estableció las bases que explican el pasaje de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento a través del concepto del equilibrio, el cual expone que, ante una situación problemática que desata un conflicto cognitivo, el sujeto trata de comprender al objeto asimilándolo y acomodándolo a sus estructuras previas. Piaget hizo hincapié sobre todo en las grandes estructuras del conocimiento a través de su epistemología genética, esto se tradujo en aquellos estadios del conocimiento cognitivo en el desarrollo del niño, pero su teoría contiene también elementos para analizar el conocimiento desde los niveles funcionales más elementales, es decir, desde los primeros momentos en el que el sujeto confronta sus esquemas con aquel objeto que le plantea problemas de comprensión.

Inhelder y colaboradores abrieron esta línea de investigación en la cual pasan de estudiar al sujeto epistémico al sujeto psicológico individual que utiliza sus conocimientos de manera heurística o particular desde sus intenciones y valores en las diferentes circunstancias que contextualizan su actividad (Inhelder y De Caprona, 2007). Esta aproximación a la construcción de conocimientos particulares resalta algunos puntos: la transformación de los conocimientos individuales se puede entender desde los procedimientos que aplica el sujeto para comprender al objeto y como estos se modifican en tanto los conocimientos interactuantes entre el sujeto y el objeto son discrepantes; esto sucede en una escala de tiempo generalmente pequeña, lo que permite estudiarlos en microgénesis.

Puesto que el interés está centrado en los pequeños cambios, Inhelder y De Caprona (2007) resaltan la noción de esquema para explicar como el objeto se comporta sobre los esquemas asimilatorios del sujeto y a partir de ahí de qué manera se desencadenan y actualizan los procedimientos para asimilarlo y acomodarlo. A partir de esto, se puede plantear que el sujeto se relaciona de diferente manera con los objetos de conocimiento, pues modela continuamente sus conocimientos para tener un mejor desempeño en las tareas que implican las actividades.

Los estudios pioneros de esta perspectiva se enmarcan en situaciones de estudio sobre conocimiento físico, pero el propósito que conduce esta investigación es trasladar esta concepción al campo de la lectura, de manera que se pueda entender una situación dialéctica entre un lector como sujeto y un texto como objeto de conocimiento, donde las heurísticas del lector sean entendidas como procedimientos para comprender un texto y reconstruirlo en forma y contenido (Vaca, 2008), más específicamente en torno a las explicaciones causales de diferentes sucesos históricos que elaboran niños de sexto grado de primaria.

La lectura es un proceso constructivo de significados y se puede explicar desde diferentes perspectivas y modelos. Este estudio en particular se adscribe a la concepción psicolingüística de la lectura, la cual plantea una situación transaccional entre los elementos del texto y los conocimientos previos del lector (Cassany y Aliagas, 2009). De esta concepción se desprenden los modelos ascendentes (los cuales enfatizan el proceso lector hacia arriba mediante el análisis lingüístico de los elementos textuales), descendentes (que les dan especial importancia a los conocimientos previos en el proceso lector) e interactivo (el cual enfatiza la necesidad de ambos modelos en el proceso) (Solé, 2000).

El modelo interactivo de lectura permite hacer un paralelismo con la teoría de la construcción de conocimientos, pues este habla de las interrelaciones existentes entre el texto y el lector, en tanto en la construcción de significados hay interacciones entre el nivel lingüístico del texto y los conocimientos previos del lector (Cassany et al., 2003). Vaca (2008) toma elementos de este modelo para fundamentar una teoría microgenética de la lectura que permita describir los procedimientos del lector para comprender un texto y cómo estos se actualizan en función de tres planos: sistema gráfico, lenguaje y conocimientos previos.

En esta aproximación a la lectura, el autor advierte que las dificultades por las cuales el lector puede atravesar en la construcción de significados responden a las discrepancias que pueden existir entre los conocimientos desplegados por el texto y los esquemas asimilatorios con los que cuenta el lector. De esta manera, las relaciones entre el modelo interactivo de lectura y la psicología genética permiten explicar el proceso lector como una cuestión de movilización de conocimientos, los cuales se muestran proclives a modificarse conforme se enfrentan con los requerimientos de la tarea. Aludiendo al proceso de equilibrio, se puede



suponer que los significados no convencionales que un lector elabora son una forma de asimilación de la información. Tras una serie de confrontaciones con tareas lectoras, el lector modifica los procedimientos por los cuales actúa sobre el texto, esto permite, por lo tanto, una relación diferente con los textos conforme el tiempo pasa.

Por otra parte, se ha hablado sobre la causalidad histórica en cuanto a un componente del pensamiento histórico, ya que permite reflexionar sobre aquellas causas y consecuencias relacionadas a un evento histórico (Carretero y Montanero, 2008). Se ha remarcado que esta es una noción que exige del sujeto una actividad cognitiva abstracta que permita establecer todos aquellos factores asociados al suceso, ya sean estos enfocados desde la visión de los actores, así como de la causalidad social, cultural, económica, etc. (Carretero et al., 1995).

Desde la historiografía se propone un sistema de razonamiento que utilice las herramientas del historiador para analizar los acontecimientos y determinar las relaciones causales que explican el proceso histórico (Domínguez, 2015). Desde la óptica de la didáctica de la historia se propone analizar los procesos históricos desde una estructura conceptual interrelacionada que gira en torno al pensamiento histórico (Santisteban, 2017). La estructura combina conceptos en donde se incluye la conciencia temporal, ahí se reconoce, por una parte, que los conceptos temporales son organizadores cognitivos utilizados para organizar el tiempo personal y en el proceso de comprensión del conocimiento histórico (Santisteban, 2017), esto lleva a pensar que puede existir una explicación operacional involucrada en el pensamiento histórico

Piaget (1978) argumenta que la noción de tiempo es, en parte, una construcción cognitiva que atraviesa por estadios: tiempo operativo, tiempo intuitivo y tiempo psicológico. La atención se focaliza en las dos últimas, ya que en estas se encuentran las nociones necesarias para abordar el tiempo histórico. De acuerdo con Piaget (1978) las nociones que permiten razonar causalmente se comienzan a observar a partir del tiempo psicológico, propio de la edad adolescente, sin embargo, menciona que este es el punto de encuentro de las operaciones previamente construidas en los estadios anteriores. Esta afirmación permite entender que estas funciones son la génesis de la noción de causalidad.

En el mismo sentido, y acudiendo a la lógica de las operaciones que el sujeto desarrolla en edades escolares (refiriendo a la naturaleza de las operaciones concretas y

formales), es posible afirmar que estas nociones tienen alguna implicación en el razonamiento causal, pues aquí se ponen en juego varios procesos que tienen que ver con la manipulación del tiempo y del espacio a través de ciertas operaciones que se adquieren alrededor de los siete años como la reversibilidad, seriación, clasificación, número entero, espacio, tiempo y velocidad (Piaget e Inhelder, 2007).

Las explicaciones causales producto de la lectura requieren de una actividad sumamente inferencial que lleve a determinar, a través de los planteamientos del texto y los conocimientos previos del lector, qué eventos determinaron otros (Montanero y León, 2004). Se ha mostrado que algunos textos manejan “procedimientos microdiscursivos” que plantean algunas dificultades para comprender la relación causal entre eventos históricos, por lo cual este puede ser un obstáculo para construir inferencias que conjunten conocimientos previos e información textual (Hall y Marín, 2007).

A partir de la lectura de textos el lector vincula la información para elaborar inferencias causales que, como se ha dicho, implica la actividad operacional del sujeto. Esta actividad inferencial causal, como unidad donde recae el procesamiento del lenguaje del texto, tiene implicaciones de asimilación, es decir, formas de incorporar e interpretar información nueva con base a los conocimientos previos. El estudio microgenético que se propone tiene por tanto como objetivo principal ahondar en los microprocesos de lectura por los cuales el lector como sujeto transita desde de la asimilación hacia la acomodación de la información textual con base a la noción de causalidad históricos a la que alude esta investigación. A partir de esto es pertinente preguntarse ¿Cómo los alumnos de primaria (en este caso alumnos de sexto grado) razonan causalmente a partir de esa competencia epistémica y heurística a la que aluden Cellier y Ducret (1996)?

Siguiendo lo enunciado en esta síntesis se pueden plantear las siguientes proposiciones:

- La lectura interactiva coincide con los planteamientos de la teoría del conocimiento de Piaget, y la teoría microgenética de la lectura es paralela y congruente con la teoría microgenética del conocimiento individualizado de Inhelder y De Caprona (2007).
- La aproximación microgenética de la lectura se adscribe al modelo de lectura interactiva, en donde se puede hablar de conocimientos interactuantes entre un texto y lector particulares. Esta interactividad puede ser analizada a través de los planos del

sistema gráfico, el lenguaje y los conocimientos previos. Si entre los conocimientos desplegados entre ambos actores existen grandes discrepancias la construcción de conocimientos atravesará por dificultades, pero si las diferencias entre los conocimientos son pocas, la construcción de significados será veré con menos dificultades. Desde la aproximación microgenética de la lectura se estudia cómo el lector procede ante el texto y como esta actividad se actualiza conforme las discrepancias entre los conocimientos entre el texto y el lector se reducen (Vaca, 2008).

- Se ha mostrado que argumentar sobre la causalidad histórica a partir de la lectura de textos implica una actividad inferencial importante, al mismo tiempo, se dice que esta es una actividad que plantea serias dificultades para los niños, pues implica estar en contextos lingüísticos apegados con el texto para relacionar la información de tal manera que el lector pueda distinguir las relaciones entre eventos históricos que expresan la noción de causalidad (Hall y Marín, 2007; Montanero y León, 2004). Esas dificultades inferenciales son las que pueden conducir a sesgos centrados en la causalidad lineal (Montanero y León, 2004), causalidad próxima (Carretero et al., 1995) o causalidad personificada (Santos, 2009). Estos sesgos causales de linealidad, proximidad y de personificación fueron demostrados por los estudios de Benchimol, Carabajal y Larramendy (2008); Aisenberg (2012); Ortuño, Ponce y Serrano (2016).
- Los trabajos anteriores tocan la causalidad histórica con niños de primaria de diferentes edades sólo desde sus primeras interpretaciones y desde otros contextos de análisis de la información. No muestran cómo esta noción, producto de la lectura, progresa desde los diferentes niveles de construcción de significados y desde los procedimientos por los cuales el sujeto lector enfrenta los conflictos cognitivos que implican el razonamiento de la noción de causalidad histórica a raíz de la lectura de textos.

Con esto, los análisis hechos a partir de la lectura y las interpretaciones que hacen los niños se han quedado en la investigación de diferentes formas de asimilar la información. Sin embargo, al ser el caso de un proceso de equilibración, se vuelve necesario observar en qué medida los procesos relacionados con la causalidad a través de la lectura se desarrollan y llegan a la acomodación, es decir, la relación entre

conocimientos previos y nuevos que den lugar a que el niño explique causalmente los hechos narrados en la lectura.

- Por otro lado, la noción de tiempo en el niño plantea que la causalidad entre eventos se comienza a desarrollar a partir de la etapa del tiempo psicológico, el cual se desarrolla a partir de una cierta etapa cercana a la adolescencia. Sin embargo, la noción de causalidad tiene su génesis en etapas anteriores, lo cual permite pensar que el niño lector utiliza ciertas operaciones propias del periodo de las operaciones concretas o formales las cuales le permiten organizar y dotar de significado causal la información que revisa en los textos.

Estos planteamientos permiten formular las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo los alumnos de sexto grado de primaria construyen relaciones causales a partir de la lectura de textos de contenido históricos?
2. ¿De qué manera los conocimientos entre el texto y el lector interactúan a través del proceso de construcción de interpretaciones causales?

Los supuestos generales de la investigación son las siguientes:

1. Para construir relaciones causales, los alumnos lectores construyen inferencias relacionando la información textual para interpretar aquellos vínculos que sugieren causalidad histórica.
2. Entre el texto y el lector ocurren una serie de movilizaciones de conocimientos que llevan a la estructuración de relaciones causales. Esta actividad es un intercambio procedimental en la que se pueden observar algunas transiciones que tienen que ver con la transformación de esquemas de acción en la utilización de la información textual y las interpretaciones causales. Si hay discordancias entre los conocimientos usados por el lector y los desplegados por el texto se presentarán dificultades durante el proceso que tienen que ver con la interpretación del texto. Los alumnos lectores tratan de resolver las dificultades cuando integran sus conocimientos previos con la información textual y se aproximan poco a poco a los significados convencionales que plantea el texto. Esto se puede evidenciar mediante la manera en la que el lector se relaciona con el texto durante las tareas lectoras a través de la actualización de sus conocimientos, procesamientos y procedimientos.

Los objetivos que se persiguen son los siguientes:

- Analizar los aspectos que componen las relaciones causales que elaboran los alumnos
- Examinar los diferentes momentos del proceso de interacción y su incidencia en la manera de interpretar la información del texto

## **Método**

### **VARIABLES**

- Modalidades de relaciones causales

La causalidad histórica a partir de la lectura de textos se entiende como “el establecimiento de una correlación lógico-semántica entre causas y motivos, y efectos o consecuencias” (Hall y Marín, 2007, p.33).

- Interacción de conocimientos entre el texto y el lector en el proceso de construcción de interpretaciones

En esta investigación se aborda el método microgenético. Como se ha señalado desde una perspectiva teórica, la microgénesis significa estudiar el proceso de interacción entre el sujeto y el objeto para analizar el encadenamiento de acciones que llevan a la actualización de conocimientos en la resolución de un problema o situación. Implica la observación de las modificaciones durante el proceso que sufre la conducta del sujeto individual en relación a su desempeño con la situación que hay que resolver (Inhelder y De Caprona, 2007). Metodológicamente se traduce en una herramienta para observar el cambio cognitivo, sus mecanismos y sus fases para observar la adquisición de conocimientos (Bermejo, 2005).

### **Participantes**

10 alumnos de sexto grado de primaria que fueron elegidos aleatoriamente por la maestra del grupo mediante una rifa. La profesora separó al grupo completo en 2 subgrupos de niños y niñas y distribuyó en cada uno de ellos 5 puestos para extraer un conjunto de 5 niños y 5 niñas. Durante la fase de exploración una de las participantes enfermó y no tuvo oportunidad de asistir a las dos sesiones siguientes, por lo que su primera entrevista fue desechada y la muestra final estuvo conformada de 9 alumnos en total: 5 niños y 4 niñas. Las edades de los alumnos van de los 11 años y 0 meses a los 12 años con 0 meses. La edad media fue de 11 años y 5 meses.

Los criterios de selección de los alumnos participantes fueron cuatro: que el alumno(a) pudiera leer de manera autónoma, contar con la autorización de su padre, madre o tutor, que el alumno(a) accediera voluntariamente a participar en esta investigación y no hubiera en el alumno(a) daño orgánico visible (esto fue valorado con el test gúestáltico

visomotor de Bender adaptación Koppitz (2007). En la tabla 1 se muestran sus nombres y sus edades.

**Tabla 1**

*Participantes*

Nombre	Edad (años; meses)
Nadia	11; 0
Melisa	11; 3
Emanuel	11; 3
Julio	11; 5
Viridiana	11; 9
Alex	11; 9
Luis	11; 9
Ernesto	11; 9
Ana	12; 0

Nota. Se están utilizando seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

**Escenario**

El trabajo se llevó a cabo en una escuela primaria pública urbana ubicada en la zona centro de San Francisco del Rincón, Guanajuato. Las actividades se desarrollaron dentro de las instalaciones de la institución, específicamente en el salón de maestros, ya que se encontraba alejado de zonas de alta concurrencia, ruido y puntos de distracción. El salón era rectangular, contaba con una ventana amplia que permitía buenas condiciones de iluminación y ventilación, tenía una mesa rectangular grande, varias sillas alrededor y un pizarrón. Durante las entrevistas se les solicitaba a los alumnos que tomaran asiento y el entrevistador se sentaba a un lado de ellos, esto para evitar la sensación de estar en una prueba de rendimiento que genera estar en otras posturas que dan la impresión de vigilancia.

**Materiales**

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 (SEP, 1997). Se eligió

la lección 6 cuyo eje temático es la Revolución Mexicana la cual va de la página 66 a la 74<sup>1</sup>. El texto del libro de historia fue tomado tal cual es presentado, las únicas modificaciones que tuvo fueron unas líneas agregadas al final de algunos párrafos que le indicaban al alumno el final de la lectura por cada sesión (más adelante se indican las secciones revisadas por sesión). El texto incluye la información propiamente dicha, texto de información complementaria dispuesto en recuadros sobre algunos personajes, imágenes sobre personajes, escenarios, pinturas, fotografías, mapas y líneas del tiempo en la parte inferior del texto de cada página.

En cuanto a los motivos para la utilización del texto seleccionado parto del hecho de considerar sus características y posibilidades como objeto de conocimiento. Se está tomando en cuenta que el texto represente, dentro de la actividad propuesta, una tarea intelectual que no sobrepase las capacidades de los alumnos a tal grado que les sea imposible manipularlo. Por otro lado, la actividad supone una situación de resolución corta, y el texto seleccionado posee cualidades para ser abordado en un tiempo adecuado por sesiones debido a su extensión. En la misma línea, los alumnos ya tienen alguna experiencia en la lectura de textos y conocimiento de temas históricos. Se decidió por el tema de la Revolución Mexicana debido a que es un tópico importante y popular dentro de la materia de historia, por lo que se puede suponer que los alumnos algo sabrán sobre esto. Los criterios en concreto son los siguientes:

- Maneja un lenguaje que puede ser entendido por los alumnos. Con este punto se busca que el lenguaje que maneje el texto sea manejable por los participantes. Se piensa que el contenido puede ser comprensible por los participantes debido a que este es un texto diseñado para ser revisado por alumnos de sexto grado de primaria, es decir, su estructura y lenguaje fue pensado para ser abordado en el nivel en que los alumnos participantes se encontraban en ese momento.
- Ser un tema sobre el cual el alumno conozca en alguna medida, esto se puede considerar a partir de información que ya hayan revisado, ya sea por celebraciones escolares, conmemoraciones, efemérides, conocimiento general y hechos similares. Este punto se justifica por la importancia de contar con conocimientos previos al

---

<sup>1</sup>Texto disponible en el siguiente enlace: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P6HI214.htm>



momento de hacer una lectura. Al ser personas sujetas al discurso escolar, se puede pensar que algo sabrán sobre el tema por mínimo o general que este sea.

- Que se exponga un contenido histórico central en el que se puedan identificar causas y consecuencias. Este punto pretende explicar la necesidad de la narración por ofrecer información coherente y cohesiva que ofrezca posibilidades a los lectores de elaborar inferencias de causalidad.

Para analizar la actualización de los conocimientos y de los procedimientos a los que alude el estudio se dividió el bloque por subtítulos para que cada parte sea leída por los participantes en tres sesiones. Los temas que se determinaron por sesión son los siguientes:

Sesión 1 (p. 66-68):

- Antecedentes<sup>2</sup>
- El Plan de San Luis Potosí
- Comienza la Revolución

Sesión 2 (p. 68-71):

- El Gobierno de Madero
- La Decena Trágica

Sesión 3 (p. 71-74)

- La Revolución Constitucionalista y la Convención de Aguascalientes
- La Constitución de 1917

El texto se imprimió a color en hojas blancas utilizando solo una cara por página cuidando la máxima resolución posible y respetando todos sus elementos textuales originales. Además, durante las sesiones, se utilizaron hojas blancas para tomar notas sobre las respuestas de los alumnos, comportamientos y conjeturas, bolígrafos y una grabadora de voz estándar.

---

<sup>2</sup> Esta parte corresponde a la información que se encuentra inmediatamente después del título principal de la lección. Se nombra aquí como *antecedentes* al no contar con un subtítulo que lo distinga al igual que los otros pasajes por los cuales se está dividiendo la presentación del texto.

### **Instrumentos**

Se contempló una situación de entrevistas individuales. 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 los planteamientos base que Piaget delinea para el examen clínico, se plantearon las siguientes preguntas para formar un protocolo de entrevista considerando algunos posibles escenarios:

- Antes de iniciar la lectura, se le permite al niño hojear el texto para que tenga oportunidad de observar títulos, subtítulos y otros elementos para indagar sobre sus conocimientos previos acerca del tema.

*¿De qué crees que va a tratar el texto? ¿Qué sabes acerca de ese tema?*

- Una vez iniciada la lectura, el entrevistador interrumpe la lectura cada que el alumno termine un párrafo o dos para preguntar sobre interpretaciones parciales acerca del texto.

*Hasta aquí ¿qué nos dice el texto?*

Se podrán presentar situaciones en donde será pertinente explorar más sobre la información referida o para aclarar ciertos puntos, por lo cual, durante la entrevista, hay espacio libre para interrogar a los alumnos sobre situaciones no previstas en torno a sus interpretaciones.

- Al terminar de leer el texto, se le pregunta sobre una interpretación global.

*¿De qué se trata el texto que leíste?*

Aquí se espera que el alumno elabore un relato coherente recuperando sus interpretaciones parciales que había enunciado anteriormente. Si bien es una pregunta de arranque, es cierto también que la pregunta es ambigua, por lo que probablemente algunos alumnos entiendan otra cosa y respondan con base en ello (Pellicer, 2011). Si el alumno ofrece una lista de acontecimientos dispersos hay que pensar en una pregunta más clara y precisa.

- En caso de que el alumno ofrezca una lista de eventos históricos dispersos que no guardan alguna clase de coherencia se le hace una pregunta referente a la temporalidad de los hechos.

*¿Qué acontecimientos nos platica el texto que pasaron? ¿Cómo fueron pasando los acontecimientos que nos platica el texto?*

De tener dificultades o se muestra dudoso, se le da la oportunidad al alumno de volver al texto para que lo revise hasta que logre algo más seguro y con lo que se sienta satisfecho.

- Una vez que el alumno ubique los diferentes hechos históricos, preguntar el por qué sucedieron de esa manera.

*Ahora pláticame, ¿cómo sucedió todo eso que me relatas?*

Aquí se quiere observar la posibilidad del alumno para identificar algunas relaciones causales mediante su explicación sobre el cómo sucedieron los hechos históricos que anteriormente enunció. En este punto, el entrevistador se mantiene atento a las relaciones que el alumno identifique para indagar sobre las hipótesis que vayan emergiendo. Aquí el entrevistador rescata lo más apegado posible lo que el alumno enuncia para verificar si alcanza a reconocer 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, así, por ejemplo, puede observarse de qué recursos textuales se sirve el alumno para construir y reconstruir relaciones causales.

*¿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?*

Como se observa, es ningún momento las preguntas utilizan el término “causalidad” o un vocablo derivado. El motivo que tiene la no utilización de este término en las preguntas es debido a que se busca evitar la sugestión a respuestas. Se tomó la decisión de manejar este término sólo si el alumno lo introducía a la conversación.

- 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?*

Es importante mencionar que estas situaciones incluyen razonamientos causales y no causales.

Durante la conducción de la entrevista se esperan, desde luego, que haya lugar para realizar más preguntas para constatar el razonamiento del alumno lector sobre aquellas interpretaciones sobre el significado de la lectura y las relaciones causales que logra construir, siempre buscando apegarse al lenguaje que manejan los alumnos, replanteando las preguntas si ellos no las comprenden y guardando cierto cuidado para no insistir en caso de que el alumno no contemple un conflicto cognitivo y para evitar caer en una perseveración que lleve a los alumnos a responder cualquier cosa.

### **Procedimiento**

Se solicitó la ayuda de la maestra del grupo para que seleccionara a los alumnos participantes de manera aleatoria y le repartiera a cada uno un juego de documentos que contenían las características de la investigación, un consentimiento informado para el estudiante y otro para el padre, la madre o el tutor, esto para que estuvieran enterados de los objetivos del trabajo, así como de los derechos con los que cuentan los participantes. Se les pidió que los revisaran y, de estar de acuerdo, los firmaran y los devolvieran con la maestra. Una vez hecho esto, se procedió formalmente a desarrollar las actividades marcadas en el cronograma.

Debido a que el objetivo de la microgénesis es observar cómo los conocimientos se actualizan, se tomó la decisión de seccionar un texto en tres subtemas para que fueran leídos

por los alumnos en varias sesiones. De acuerdo con esto, fueron cuatro sesiones en total por cada alumno, una para la aplicación de la prueba y tres para las sesiones de lectura, por lo cual, se obtuvieron 27 entrevistas de entre cuarenta y cinco minutos y una hora.

Las entrevistas fueron individuales, ya que 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. Esto permitía tener datos para inferir aquellas maneras en que el alumno se relacionaba con el texto, por ejemplo, si tenía una lectura basada en la descodificación léxica, si cambiaba, omitía o agregaba información que tuviera relación con sus interpretaciones, etc.

Se destinó un primer momento de la primera sesión para conocer al alumno, generar *rapport* y para repasar de manera sucinta las generalidades de la investigación y sus derechos. De estar de acuerdo se comenzaba con las actividades, si mostraban dudas acerca del procedimiento se le resolvían. El segundo momento de la primera sesión era iniciar propiamente con las actividades planeadas. Para esto, se le presentó el texto completo, se seccionó en tres partes y se le dijo que cada porción se revisaría por cada sesión. Se le mostró el texto completo para que lo revisara, después se tomó la primera parte y se le proporcionó al alumno. Se le preguntó acerca de lo que sabe acerca de los temas principales que serían abordados por los textos. Durante este momento se sostenía una charla para indagar todo aquello que constituye sus conocimientos previos, ya que esto serviría para analizar de qué manera conjunta esta información con la que el texto proporciona. A continuación, se le solicitó que diera lectura al texto en voz alta y le indicó también que el entrevistador le estaría haciendo algunas preguntas en algunos momentos durante la lectura para sostener una conversación sobre el contenido.

El entrevistador se mantuvo atento a la lectura del alumno y cada párrafo se le interrumpía para preguntarle sobre interpretaciones parciales. Esta interrogación se hacía para indagar lo que el alumno recuperaba y alcanzaba a inferir una vez avanzaba sobre el texto. Esto permitiría observar cómo el alumno iba relacionando la información entre proposiciones y párrafos consecuentes y de qué forma utilizaba esos significados cuando se le hicieran las preguntas diseñadas para detonar el razonamiento causal.

Una vez que el alumno terminaba la lectura, se procedía a entrevistarlo con las preguntas inspiradas en algunos aspectos del método clínico-crítico. A partir de esas preguntas, surgieron otras más que respondían a contraargumentaciones que el alumno y el entrevistador sostenían sobre hipótesis que este último se planteaba sobre la lógica del razonamiento causal del alumno. Para esto, el entrevistador rescataba las interpretaciones parciales y globales del alumno, las relaciones que establecía entre la información y sus inferencias. También usaba estrategias para detonar la reflexión del niño sobre aquello que no ha considerado, por ejemplo, se hacía alusión a lo que otros alumnos habían logrado razonar sobre la misma situación, después se le preguntaba si consideraba si eso era posible, que justificara su respuesta y si podía ver casos similares. Todo lo que tenía que ver con la entrevista y el método clínico-crítico se realizó de acuerdo con los lineamientos que se expusieron más arriba.

Para recabar la información de las entrevistas las sesiones se grabaron en audio. Se tomaron notas de campo referentes a las respuestas de los alumnos, sus interpretaciones y sus comportamientos durante las entrevistas para recuperarlas en el análisis de los resultados. Una vez terminada la entrevista, se le recordó al alumno que nos veríamos por tres sesiones más, se le agradecía el tiempo prestado y se le pedía que llamara al compañero siguiente. Este fue el procedimiento empleado para las tres sesiones programadas.

### **Consideraciones para la transcripción de las entrevistas**

Las entrevistas fueron transcritas en un formato de doble columna para diferenciar las intervenciones del entrevistador y de los alumnos. En esta tarea se utilizó un código sencillo para la interpretación de las entrevistas. A continuación se presenta.

- Lo marcado en **negritas** indican palabras cambiadas o pseudopalabras
- Una diagonal (/) Indica una pausa durante la lectura. Dos diagonales indican una pausa más larga (//)
- El guion (-) Indica segmentación de las palabras
- El subrayado debajo de algún segmento de palabra indica una elongación (p. ej. camina)
- Dentro de los signos mayor que menor que (< >) se encierran palabras u oraciones agregadas

- En corchetes ({ }) se encuentran palabras no terminadas de leerse o expresarse
- Lo que aparece entre paréntesis ( ) indican acciones relevantes durante la lectura
- Los corchetes [ ] encierran una transcripción literal del audio
- Se utilizó únicamente el signo de interrogación final (?) ya que eran los más evidentes durante la conversación

## **Resultados**

En esta sección se presentan los resultados a partir de los objetivos planteados. En primer lugar se encuentra una descripción por categorías sobre las formas de razonamiento causal detectadas en los alumnos. En segundo lugar se exponen una serie de puntos relativos al proceso de comprensión de la causalidad en los alumnos. Este segmento incluye un análisis sobre los momentos previos a la situación de lectura, conocimientos previos y la elaboración de inferencias alrededor de texto, se abordan las dificultades conceptuales durante el proceso de lectura, se tocan las clases de interacción texto-lector vislumbradas durante el proceso y por último se aborda un análisis detallado de las acciones y procedimientos utilizados por los alumnos durante la actividad lectora.

### **Modalidades de relaciones causales en las interpretaciones de los alumnos**

Como se describe en el método, se les solicitó a los alumnos lecturas parciales en voz alta y sus respectivas interpretaciones, y al final una que reflejara de manera general lo que narraba el texto. Aunque las últimas secciones de la entrevista fueron diseñadas especialmente para indagar las relaciones causales a través de preguntas detonadoras indirectas, fue necesaria la observación de los fenómenos de lectura que se presentaron allí, ya que se presentaron reinterpretaciones, retornos al texto y problemas de comprensión planteados por ellos mismos o por el entrevistador, los cuales reflejaban también procedimientos de interpretación del texto.

Cuando los alumnos terminaban de leer, se les preguntaba sobre sus interpretaciones hasta ese punto. La actuación del alumnado era libre, de modo que sus interpretaciones estaban orientadas de acuerdo con sus propias necesidades para elaborar sus interpretaciones. A partir de esto hubo varias formas reconocibles sobre las cuales los niños interactuaban con la información para construir algunos significados. Esas respuestas se nombrarán a partir de este punto como proposiciones.

En este segmento se presentan los resultados sobre el análisis de las respuestas de los niños acerca de la reconstrucción de las relaciones causales desde sus perspectivas, es decir, sobre las maneras que se planteaban para solucionar los problemas involucrados en establecer las causas y las consecuencias de los hechos que se narran en el texto. Cuando los alumnos se sumergen en la actividad lectora, las interpretaciones comienzan a



construirse y re-construirse. Esto da cuenta del trabajo inferencial que los alumnos establecen a partir de los procedimientos de acción que ponen en marcha para comprender la trama y el desarrollo de los hechos históricos expuestos en el escrito.

Para indagar sobre las relaciones causales, las entrevistas exploraron las razones de los acontecimientos (el desarrollo de los hechos que culminaron en lo que refiere), las relaciones entre los eventos que sugiere el argumento y las consecuencias de los acontecimientos, pero también se trata de preguntar y abundar sobre la información que remiten los alumnos para explorar datos incompletos o ambiguos, vacíos de información, aclaración de sus interpretaciones, etcétera. Al principio y durante la actividad de lectura, los alumnos ponían en relación la información que comprendían causalmente, ya sea porque ellos mismos así la enunciaban o porque los cuestionamientos les orillaban a reflexionar el concatenamiento de la información para explicar el desarrollo de los hechos históricos. Se encontraron siete tipos de casos en torno a las relaciones causales establecidas por los alumnos.

### ***1. Causalidad de reconstrucción temporal***

En esta categoría la relación de los hechos históricos se va hilando en la medida que se avanza sobre la narración. Aquí las vinculaciones causales de los hechos 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 lectores sean capaces de valorar entre aquello que se relaciona directamente, 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 segmento, refiere leyendo una serie de hechos encadenados por una secuencia temporal. Mientras va leyendo ofrece explicaciones en dos ocasiones en torno a la causalidad de los hechos, las cuales tienen que ver con la causa por la cual la Convención Revolucionaria se reunió y las consecuencias de las decisiones tomadas en esta reunión sobre los intereses de Carranza en torno a la presidencia.

E: 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 constitucionalis / soberana de convención revolucionaria algo así / y que el que ocupó el puesto era Eulalio algo así / Gutiérrez / Eulalio algo así

E: Qué más?

Viridiana: (Consultando el texto) 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

Aquí la alumna se sirve del texto para enunciar los hechos más relevantes de acuerdo a su criterio. Viridiana menciona una serie de relaciones causales que siguen el hilo temporal de los eventos narrados los cuales pueden quedar de la siguiente manera:

Autoproclamación de Carranza como presidente → reunión de caudillos en  
Aguascalientes → designación de Eulalio Gutiérrez como presidente → desacato de  
Carranza a la decisión de la Convención Revolucionaria.

Pareciera que al usar este recurso toma la vía temporal delineada por el texto y se apega a la continuidad de lo narrado para reconstruir los significados causales, pero también su comprensión sobre ese segmento juega un papel importante, pues va confirmando un relato coherente en la medida de cotejar los datos y evaluando la pertinencia de la información que incluye en su construcción.

## ***2. Causalidad construida en paralelo a una temporalidad estricta***

En estos casos los alumnos construyeron relaciones causales retomando la totalidad de los hechos narrados, por lo que los significados se podían percibir como consecuentes, inmediatas o de muy corta distancia entre los acontecimientos. Aquí los alumnos conciben la continuidad temporal de los sucesos como inalterable, lo cual sugiere que la causa de un hecho fue el acontecimiento inmediatamente anterior, es decir, apelan a la sucesión de la línea temporal marcada. Esta es la categoría con el mayor número de incidencias totales.

Ernesto, luego de leer un fragmento, refirió una proposición con algunos vacíos informativos. Esto es retomado por el entrevistador para indagar el motivo por el cual “la campaña de Madero fue un peligro”. A partir de esto, el alumno regresa al texto y rescata textualmente el fragmento que contiene la información de la pregunta del entrevistador, esto hace que la proposición contenga al final un dato nuevo: “que la campaña de Madero fue un peligro para un gobierno”. Después de otro cuestionamiento, regresa nuevamente al texto para buscar de quién era ese gobierno y así lograr completar el sentido de la idea que estaba trabajando, quedando que “la campaña de Madero fue un peligro para el gobierno de Díaz”.

El entrevistador vuelve a hacer la pregunta inicial no resuelta aún, pero retomando implícitamente la proposición final: por qué la campaña de Madero fue un peligro para el gobierno de Díaz. Ernesto se centra de nuevo en la información sobre la que estaba explorando, pero encuentra un límite de coherencia, pues al estar apegado a la información temporal estricta, no encuentra un motivo adecuado al evaluar la pertinencia de la información, esto hace que se remita al párrafo inmediatamente anterior y explore sobre el último hecho narrado. Es así como infirió que la causa por la cual la campaña fue un peligro fue porque se avecinaban las elecciones de 1910 y la gente tenía muchas expectativas de participación.

Ernesto: En plan de San Luis Potosí Madero creía y en la democracia en la necesidad de renovar el gobierno de / acuerdo con las leyes pero el / el {ex} (lee “el éxito” en voz baja) / el éxito de su campaña lo con-virtió en un **peligroso** / en un peligro para el gobierno de Díaz y un poco antes de las elecciones fue / detenido en Monterrey y en-carcelado en San Luis Potosí allí recibió la noticia que Díaz había {vuel} / vuelto a reelegirse mediante el pago de **fianzas** {sal} / salió de la cárcel <la> aunque debía / permanecer en la ciudad sin embargo **al** / a principios de octubre Madero escapó a los Estados Unidos donde publicó el plan de San Luis Potosí

E: Hasta ahí qué nos dice?

Ernesto: Que / que el gobierno / que el / que la campaña de Madero / eh / fueron un peligro y que / lo encarcelaron en Monterrey lo detuvieron y encarcelaron // y que huyó a los Estados Unidos a donde hizo el plan de San Luis / Potosí

E: A ver pláticame por qué la campaña de Madero fue un peligro?

Ernesto: (lee el texto para sí) // aquí dice que (leyendo el texto) su campaña lo convirtió en un peligro para el gobierno

E: El gobierno de quién

Ernesto: (consultando el texto) De Díaz

E: Y de quién era la campaña?

Ernesto: De Madero

E: Y por qué fue un peligro entonces?

Ernesto: Porque / (leyendo el texto) porque su campaña creo gran interés en las elecciones de mil novecientos diez y que mucha gente deseara participar en ella

Este fragmento de la entrevista a Ernesto describe este tipo de casos porque los alumnos esperan encontrar en la inmediatez anterior o posterior el vínculo causal o consecuente de un hecho que se narra antes o después de un acontecimiento considerado como central:

$$x \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow X \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow x \leftrightarrow$$

En este ejemplo, el hecho central es la idea con la cual se trabaja desde el principio del cuestionamiento, es decir, la causa o la consecuencia de tal hecho. Aquí el alumno se mueve alrededor de lo cercano porque espera encontrar ahí las respuestas. Al apearse estrictamente a la información textual, los alumnos infieren, relacionan e interpretan sobre lo que alcanzan a considerar en términos de lo cercano o inmediato.

Esto se puede entender también en términos de una estrategia usada por los alumnos para ahondar sobre los hechos cercanos y elaborar interpretaciones valorando la información que se va considerando durante la actividad específica de encontrar una causa o una consecuencia al hecho central del cual se está partiendo. En el proceso de relectura que implica esta acción, los alumnos encuentran límites que los llevan a considerar algunos escenarios, los más frecuentes son determinar que no hay una causa (porque no se encuentra explícita) o retroceder sobre la información para encontrar un dato coherente con el cual establecer una relación coherente.

Cuando la relación causal se subordina a la reconstrucción temporal estricta los hechos se perciben como lineales, continuos y con una distancia textual y narrativa muy próxima entre los hechos que se tratan de vincular. La diferencia entre los dos tipos de temporalidad se puede verificar en la reconstrucción que reflejan las proposiciones y el razonamiento que siguen los alumnos. En el primer caso los hechos siguen una secuencia, pero los alumnos reconocen los datos concisos o principales que desencadenaron los hechos históricos que conforman el pasaje, dejando a un lado las especificidades de los hechos,

mientras que cuando la temporalidad es estricta, los alumnos terminan considerando la totalidad de los hechos para vincularlos con todo lo que se dice sobre ellos, de tal manera que actúan predominantemente sobre la información textual. Esto tiene una repercusión importante en términos interpretativos, pues al trabajar con las especificidades muestran problemas para evaluar y determinar el dato más adecuado.

En cuanto a los fenómenos lectores relacionados con la comprensión del texto, esta clase de relaciones causales se asocia en algunos casos con la búsqueda de información literal que “embone” en la reconstrucción de los hechos que se presentan secuenciados. Esto se asemeja a una situación de rompecabezas en donde los alumnos buscan la información más adecuada a la explicación que tratan de elaborar, pero en algunas ocasiones, al restituir las relaciones temporales y al esperar que la información sea proporcionada por el texto de manera literal se propicia la construcción de proposiciones cuyo contenido es poco consistente en términos de coherencia.

Sobre estas situaciones se tiene un ejemplo de Alex<sup>3</sup>. Después de leer el último fragmento de la lectura 1, alcanza a referir, sobre todo el contenido, que “Díaz renunció a la política”. Al preguntarle por el motivo, el alumno no sabe responder, por lo que se le invita a regresar al texto para buscar ahondar sobre ese dato. Una vez hecho esto, Alex da lectura a un fragmento final del párrafo del texto estableciendo que la causa de la renuncia de Díaz a la política fue “porque parecía muy fuerte, pero en realidad era débil”. Como se puede observar, este es un dato anterior al hecho que alude la pregunta y al cual el alumno le asigna importancia cohesiva dado el procedimiento microtextual que usa para encontrar la información adecuada.

Alex: Madero logró {pa} / {pas} / Pas-cual [oozco] y Francisco Villa **estuvieron** de su parte en **more-lia** sucedió lo mismo con / Emiliano Zapata en la Ciudad de México <no> / <no> hubo **moti-vos** contra Porfi-rio Díaz ni Orozco / ni Villa tenían [pe-paración] militar pero [esultaron] ser [**estang-geras**] excelentes los {seguí} seguía gente del norte descon-ten-ta por la existencia la-ti-fundios ganaderos en marzo de mil novecientos once Zapata encabezó campesinos de **morelia** los que **clamaban** sus derechos [sobe] la [tiea] y el agua en otros lugares de la [e-pública] hubo / **tí** / también levan-ta-mientos el ejército de / el ejército de Porfirio Díaz que había mantenido la paz durante [teinta] años parecían muy fuerte en [ealidad] era débil [fente] el des-conten-to general / en solo seis meses las fuerzas [made-

<sup>3</sup> Como se podrá observar en las participaciones de Alex que se expondrán, el alumno muestra una dificultad para articular el fonema /r/, por esta razón, algunas de sus intervenciones están marcadas con corchetes para indicar esta particularidad.

istas] [tiunfaron] [sobe] las / [sobe] las del viejo {dire} dictador la acción **difen-te-va** fue la toma de Ciudad Juárez por Orozco y Villa <y> esa misma ciudad en mayo de mil novecientos once se firmó la paz entre el gobierno de Díaz y los [made-istas] Porfirio Díaz **enuncio** a la presidencia y salió del país rumbo a [fan-cia] donde [muió] en mil novecientos quince

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 [ealidad] // parecía muy fuerte en [ealidad] [ea] muy débil

E: Quién?

Alex: Díaz y por eso renunció

E: Ok y quienes hicieron que renunciara?

Alex: Ay eso si me acuerdo / Orozco y Villa

E: Por qué?

Alex: (leyendo el texto en voz alta) Porque en marzo de mil novecientos once Zapata encabezó a los campesinos [morelios] que reclaman sus derechos // pero entonces no fue ni Orozco ni Villa

E: Ok / entonces ahí nos dice?

Alex: Entonces fue Zapata // (se queda leyendo el texto para sí y al cabo de unos segundos comienza a leer en voz alta) // [oozco] y Villa en esa misma ciudad en mayo de mil novecientos once se firmó la paz / y por eso renuncio Díaz

Cuando se le preguntaba sobre los personajes que hicieron renunciar a Díaz, el alumno menciona dos nombres que dice recordar: Orozco y Villa, sin embargo, al tratar de justificarlo cuando revisa el pasaje anterior al que alude la renuncia de Díaz, aparece el problema de considerar como posibilidad a Zapata, ya que es este el que se menciona en esa parte que leyó. Esta insatisfacción lo lleva a explorar sobre la información posterior, ya que él recuerda muy bien la mención de Orozco y Villa dentro de ese cúmulo de hechos. Al encontrar el dato referido, da lectura desde donde se mencionan a estos dos personajes, demostrando, bajo una lectura de información fragmentada a conveniencia, que ellos fueron los responsables del hecho tratado.

Alex no parece percatarse que no hay una causa literal que exprese el por qué Díaz renunció a la presidencia, sin embargo, él explora e insiste en el sentido de la continuidad de los hechos para encontrar respuestas. Por otro lado, al buscar a los implicados en el hecho da la impresión de que la proposición se va construyendo y reconstruyendo en el momento o en la medida que se explora el contenido, cuando se encuentran conflictos informativos y al tratar de restituir las relaciones temporales más próximas, por lo mismo, en estos casos, es común que los alumnos apelen a sus conocimientos lingüísticos para ahondar sobre el texto a través de procedimientos microtextuales, en algunas ocasiones haciéndolo de manera convencional sobre relaciones sintácticas, semánticas y de puntuación y otras, como en el caso mostrado, utilizando la información de manera descontextualizada. En todos estos ejemplos es reconocible un comportamiento lector en donde la información es retomada de manera textual y es reconstruida así en sus interpretaciones.

Dentro de esta categoría pueden ser consideradas también aquellas relaciones causales ya expresadas por el texto, las cuales son reconocidas y evocadas de manera textual por los niños. La diferencia fundamental con las anteriores es que los alumnos, en estos casos, encuentran el motivo o las consecuencias de los hechos en una relación sintáctico-semántica ya construida en una oración, por lo tanto no ven mayor problema en rescatarla de esa manera y referirla como una relación causal, mientras que en los otros casos hay que reconstruir el vínculo entre los hechos haciendo uso de recursos más extensivos los datos, es decir, significar las relaciones de diferentes oraciones o partes del texto.

El siguiente ejemplo muestra este tipo de casos. Se tiene a Julio en una situación donde se pregunta directamente sobre una relación causal. Después de reconocer la existencia de un vínculo causal entre algunos datos, el entrevistador le pregunta sobre cuáles eran esos hechos. Se puede apreciar, la respuesta del alumno es leer de manera textual un segmento del texto del cual se puede pensar que en esa información está lo que él quiere expresar, pero al ser una lectura fiel no se diferencia entre lo que está rescatando y lo que está pensando. Ante esto, el entrevistador le pregunta sobre una interpretación de aquello que leyó, por lo que el alumno refiere, de manera sucinta, con las mismas palabras que refiere el texto, la idea que quería transmitir como relación causal.

E: Ok crees que hay algún acontecimiento que haya hecho que pasara otro? Así como que digas que esto hizo que pasara esto

Julio: Sí

E: Platícame cuáles

Julio: (Leyendo el texto) La revolución constitucionalista y la revolución de Aguascalientes el gobernador de Coahuila Venustiano Carranza no reconoció a Victoriano Huerta como presidente y se levantó en armas / a su ejército se le llamó constitucionalista porque / porque exigía el respeto a la constitución / la lucha se extendió por el país bajo el mando de diversos jefes militares como Álvaro Obregón Francisco Villa Emiliano Zapata y muchos otros

E: A ver explícamelo con tus palabras eso que me acabas de leer

Julio: Que Carranza desconoció a Huerta como presidente y eso hizo que se levantara en armas / y que también se hayan levantado en armas otros jefes de la revolución

Como se puede apreciar, en lo último parte Julio expresa una idea extraída del segmento que leyó la cual puede expresarse esquemáticamente de la siguiente manera:

Carranza desconoció a Huerta como presidente → Carranza se levantó en armas en  
contra de Huerta

### **3. *Causalidad con elementos temporales vinculados con la sucesión y duración de los hechos***<sup>4</sup>

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. El concepto de duración permite mostrar esto, pues a través de la explicación de los hechos los lectores pueden distinguir que algunos acontecimientos traspasan los vínculos de lo inmediato, pero siguen conservando un sentido de coherencia narrativa y temporal continua. Una particularidad que es importante notar sobre esta categoría es que casi todos los casos muestran ser construcciones convencionales que se apoyan en una

---

<sup>4</sup> Una categoría igual es reportada por Pellicer (2006) en su estudio de relaciones temporales. En él, la autora reporta vínculos que aluden a macroacontecimientos que engloban una serie de hechos secuenciados.



adecuada interpretación, comprensión e integración de la información previa, así como de los conocimientos que los alumnos poseían sobre el tema los cuales utilizaban en estas situaciones.

Sobre estos casos hay un ejemplo que describe la situación de varios alumnos porque se trabaja con la misma serie de acontecimientos. En el primero se muestra a Julio refiriendo, en una proposición sobre aquello que comprendió sobre la totalidad del texto 1, una relación de hechos que refleja un razonamiento que sigue el argumento narrativo y en donde el devenir de los acontecimientos es posible gracias a diferentes hechos reconocidos como detonadores de otros. En su proposición, Julio expresa como antecedente directo del inicio de la revolución las continuas reelecciones de Díaz en la presidencia, algo que se puede constatar cuando el texto refiere que él fue presidente de México durante 31 años y se introduce a Madero como un opositor.

Estos dos grandes acontecimientos que narrativamente guardan una distancia mucho mayor que cuando las relaciones causales se hacen sobre la base de una clara línea temporal:

X... .. ↔ ... .. Y ... .. ↔ ... .. Z

E: Ahora que ya terminaste de leer me gustaría que me dijeras qué entendiste en general de todo lo que leíste

Julio: Que Francisco I Madero estaba molesto porque Porfirio Díaz se reeligió / se hacía reelección para quedar él como presidente y por eso fue que inició la revolución mexicana creo yo

A pesar de que el alumno mencione una expresión bastante corta como lo comprendido sobre el texto, la relación general de las ideas es clara. Ahora bien, el hecho de referir los acontecimientos así no significa que los alumnos se olviden de la información que se puede considerar intermedia entre estos, simplemente estas interpretaciones se construyen a través de razonamientos macrotextuales que guardan un sentido de coherencia y, en parte, de conocimientos previos.

Sobre la misma relación de ideas, en un momento de la entrevista en donde se trata de indagar directamente sobre la causalidad, Emanuel refiere una proposición con un poco más de detalle que la de Julio. En ella, el alumno refiere que “Díaz ya había sido presidente muchas veces”, por eso los maderistas amenazaron con levantarse en armas ya que ellos aspiraban

también al cargo. Al igual que en el ejemplo anterior, hubo momentos en la entrevista en donde se revisaron con más detalle la sucesión de los hechos, por lo que es posible afirmar que el alumno sabe de la existencia de algunos sucesos intermedios, aunque no los evoque directamente.

E: Por ejemplo que tú digas que algo que pasó hizo que pasara otra cosa / o que alguna cosa pasara porque algo pasó

Emanuel: Ah sí

E: A ver con cuáles

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

E: Y los maderistas se levantaron en armas entonces?

Emanuel: Sí

E: Cuándo?

Emanuel: El catorce de noviembre en Cuchillo Parado Chihuahua

En un último ejemplo, sobre otro segmento narrativo, se tiene de nuevo a Julio en la misma situación que trata de verificar el razonamiento causal. Aquí el alumno menciona varios hechos hilados sobre una línea claramente temporal que comienza con los sucesos finales de la lectura 1, en donde se habla de la sucesión presidencial entre Díaz y Madero y los conecta con los acontecimientos narrados que conducen al inicio de la Decena Trágica. Julio trae a colación en primer lugar lo sucedido entre Díaz y Madero para contextualizar el hecho de que algunas personas que se mantenían leales a Díaz se rebelaron contra Madero porque querían al primero de vuelta en el gobierno. En este ejemplo se puede observar cómo Julio conecta algunos hechos con suficiente coherencia narrativa.

E: Crees que hay algún acontecimiento o cosa que nos platique el texto que hizo que pasara otra?

Julio: Sí el gobierno de Madero / ya ve que Porfirio Díaz / renunció a la presidencia / Francisco I Madero fue presidente / después muchas personas estaban molestos con ellos / con él / entonces fue cuando se organizó la decena trágica que empezaron a matar a muchos civiles / a civiles y dañar edificios

E: Entonces porque estaban enojados con Madero sucedió la decena trágica

Julio: Ajá

E: Quiénes estaban enojados?

Julio: Las personas que son leales a Porfirio Díaz y que querían que el fuera siguiendo presidente

#### **4. *Reconstrucción causal de hechos agrupados***

En esta categoría, los alumnos reconocen en la reconstrucción de la relación causal una serie de hechos acumulados como la(s) causa(s) o los antecedentes de una consecuencia. En estos razonamientos los acontecimientos se separan por dos bloques, el primero se refiere a la serie de sucesos secuenciados que hicieron posible lo que sucedió en el segundo bloque.

Un punto importante que contextualiza esta clase de relaciones es que los alumnos las refieren en las partes finales de dos momentos de la entrevista: una sección destinada a mencionar de manera general lo que habían comprendido y una segunda parte, posterior a varios repases de la información, que consiste en indagar de manera directa las relaciones causales. Probablemente, el hecho de ser una de las últimas secciones de la entrevista influye en la manera de referir los vínculos así, ya que hubo momentos previos en la entrevista en los que ya se había hablado de los acontecimientos, por lo que el alumno quizá esté dando por hecho que, al dar esta clase de proposiciones, ya se sabe de lo que se está hablando o asume que no es necesario volver a ser muy preciso.<sup>5</sup>

Como ejemplo se tiene el caso de Emanuel, a quien se le hizo un cuestionamiento con la intención de evidenciar un razonamiento causal. Al realizar la pregunta, el alumno mencionó que la Decena Trágica tuvo como consecuencia el asesinato de Madero y Pino

---

<sup>5</sup> En términos de los tipos de respuestas esperadas durante el examen clínico mencionadas por Piaget (1984) se puede decir que, metodológicamente, esta situación puede sugerir (creencia sugerida) las interpretaciones que puede elaborar los chicos.

Suárez. Esta relación parece razonarse a la luz de lo primero y lo último que se narra en una sección delimitada, ya que el subtítulo en donde se introduce el tema de la Decena Trágica contiene como último acontecimiento el asesinato de Madero y Pino Suárez. Esto puede ser así ya que el alumno señala explícitamente el subtítulo como indicando que “ahí inicia” y termina señalando el párrafo en el que se explican los asesinatos haciendo referencia a que ese fue el desenlace de todo lo ocurrido en esa sección.

E: ok dime / tú crees que hay algún acontecimiento que haya hecho que otro pasara?

Emanuel: Sí

E: Qué cosa?

Emanuel: Lo de la decena trágica hizo que mataran a Madero y a José Pino Suárez

E: Por qué?

Emanuel: Porque aquí dice (señala el subtítulo “la decena trágica”) y acá viene lo que / asesinaron a Madero y a José Pino Suárez (señalando el párrafo que alude a esa información)

### ***5. Reconstrucción causal de hechos agrupados en donde se reconocen una serie de consecuencias***

Al igual que en la categoría anterior, el razonamiento implica separar dos grupos de hechos, la diferencia consiste en que en el primer grupo se identifica uno o varios antecedentes los cuales resultan ser los desencadenantes de una serie de hechos agrupados en el segundo bloque.

Sobre la misma situación de entrevista que el ejemplo anterior, Nadia menciona un hecho como el motivo desencadenante de otros. Cuando Nadia menciona que “preferían a los extranjeros” se refiere a una parte del texto que habla sobre una queja general de los mexicanos, pues sentían que el gobierno de Madero velaba más por los intereses extranjeros que por los de ellos. A partir de esto, se habla sobre batallas cuyos involucrados eran Madero, Zapata, Orozco y Huerta, se mencionan conspiraciones y la intromisión estadounidense, batallas de militares porfiristas en contra de Madero y el golpe de estado encabezado por Huerta (todos ellos son acontecimientos que se incluyen en el subtema de la Decena Trágica).

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 y hicieron una guerra

E: Por las injusticias que había?

Nadia: Ajá

E: Y cuando me dices sobre esa guerra a cuál guerra te refieres?

Nadia: A la decena trágica

Nadia menciona además una serie de hechos que aluden a problemáticas referentes a la desigualdad, injusticia y descontento en el país los cuales se dice en el texto que Madero tuvo que hacerles frente e intentar resolverlos. De acuerdo con el argumento, la manera adoptada por Madero para resolverlos fue la causa por la cual Zapata cortó relaciones con él y se enfrentaron. Indirectamente, la alumna considera que una cadena de acontecimientos que incluyen todo lo anterior, fueron las consecuencias de los descontentos entre la población mexicana y los grupos revolucionarios.

Otro ejemplo en donde se muestra la situación con más claridad es el siguiente. En el mismo contexto de entrevista que el anterior, Alex y el entrevistador discuten sobre una relación cuyo contenido era difuso. En ella, el alumno menciona que el hecho de que Díaz haya sido encarcelado y posteriormente haya ido a Estados Unidos hizo que Zapata orquestara un motín en su contra. Para tener claridad sobre el contexto informativo del cual el alumno estaba partiendo, el entrevistador pregunta sobre las partes del texto que le hacen pensar tal vínculo. Cuando el alumno localiza cierta información alude solamente al segundo hecho, por lo que el entrevistador pregunta la relación con el primero. Al releer un fragmento rectifica su interpretación y elabora una nueva que tiene que ver con una relación causal que explica un desarrollo lineal de los hechos. En esa interpretación que parece irse construyendo en la medida de la lectura, Alex menciona una serie de hechos, uno tras otro, los cuales expresan las consecuencias de un primer acontecimiento reconocido.

E: Ok crees que hay algún acontecimiento hecho o algo que haya pasado que haya hecho que otro acontecimiento pasara?

Alex: Sí

E: Cuál

Alex: Lo de // lo de que metieron a Díaz //

E: Ajá qué con eso?

Alex: Que Francisco / I Madero no / Emiliano Zapata hicieron un motín en México

E: A ver explícame

Alex: Que cuando se metía a la cárcel y se rindió y se fue a Estados Unidos hizo que Emiliano Zapata hiciera un motín

E: Eso lo dice el texto?

Alex: Aquí (señalando un párrafo) //

E: (leyendo en voz alta lo que señaló el alumno) Dice que Emiliano Zapata hizo un motín en la Ciudad de México ¿Dónde dice lo que me platicas de que esto tiene que ver con lo de Díaz?

Alex: Está en el principio // ah es que dice (leyendo el texto) Díaz el pueblo no tuvo oportunidad de opinar y desde ahí empezó todo desde ahí / eso hizo que Francisco se aventara para gobierno y Díaz se fuera a San Luis Potosí lo arrestaran y luego / [dijera] que levantan sus armas en el veinte de noviembre de mil novecientos once / y desde ahí pasó todo

En esta última respuesta se nota que el alumno considera un dato como el motivo de otros posteriores. Las frases “desde ahí empezó todo desde ahí” y “desde ahí pasó todo” marcan el punto de partida de los hechos posteriores que se pudieran incluir en una interpretación de este tipo.

## **6. Causalidad acorde a criterios semánticos y/o pragmáticos directos**

En estas situaciones los alumnos establecen 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 una proposición que ofrece Melisa en un momento de la entrevista que consiste en indagar sobre posibles relaciones a partir de acontecimientos relatados por los alumnos. Luego de que el entrevistador menciona dos hechos e indaga sobre la posible relación, la alumna acepta que

hay un vínculo y desde su primera explicación se dejan ver tintes de interpretación por el lado del significado de la palabra rebelar: “Sí porque se rebeló / yo pienso que rebelar es que estaba en contra de él”. Al tratar de averiguar por la causa entre la disputa entre Madero y Zapata, la alumna menciona que la razón era porque a este último no le gustaba que fuera presidente el primero. Sobre esa respuesta el entrevistador pregunta el motivo, pero a diferencia de otros momentos en los que vuelve al texto de manera autónoma para releer y lograr una interpretación satisfactoria, la alumna justifica su interpretación por la vía pragmática, pues describe que, de haberle gustado el gobierno de Madero, Zapata no se hubiera levantado en armas contra él, es decir, juzga los hechos a la luz de una interpretación personal en torno al significado que le otorga a la motivación de los personajes.

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

Melisa justifica su interpretación personal haciendo uso del contexto semántico de los acontecimientos. El hecho de expresar que eso es lo que ella piensa lo demuestra. Por otro lado, preguntar “si eso lo menciona el texto” en algunos ejemplos como este y otros obedece a que esta era una acción bastante recurrente en todos los alumnos participantes, además brindaba algunas pistas sobre el contexto informativo y lingüístico del cual extraían y elaboraban sus significados. En este caso Melisa asegura que es algo que ella piensa, y el contexto de la producción de tal significado no deja duda que es un aporte informativo propio sobre la manera de pensar la relación de los hechos.

Ahora bien, la justificación de la alumna refleja ser, en parte, producto de una información agregada que se no se dice en el texto (así lo constata la propia Melisa), pero que se puede deducir cuando se sigue esta manera de relacionar los hechos. Hay otros ejemplos que son influenciados por elementos del texto y, de igual manera, son vínculos directos. Por ejemplo, Alex menciona que el hecho de que “en mil novecientos treinta y nueve Díaz afirmó que México se encontraba maduro para la democracia” hizo que “Madero se lanzara para político”; enseguida busca en el texto un dato mientras reorganiza los eventos, y una vez encontrado lo lee en voz alta: “el plan decía que Madero creía en la democracia (enfaticando) y en la necesidad de [enovar] al gobierno de acuerdo con las leyes pero el éxito de una campaña lo convirtió en una peligros peligro para el gobierno de Díaz”. Aquí el alumno vincula dos hechos con base en la palabra democracia, creyendo a partir del término que esto los relaciona, sin embargo, esa proposición parece quedar en una posición difícil de comprender si se le da otros sentidos que no sean el que propone el alumno, pues la información así es una relación de datos aislados usados a conveniencia cuando este criterio opera.

### ***7. Reconstrucción causal considerando las posiciones de los acontecimientos en el texto***

El razonamiento es el siguiente: si el hecho que se menciona se encuentra al final (o en otros lugares posiblemente) del texto es porque seguramente los acontecimientos narrados pasaron de cierta manera y se concretaron en ese resultado. El siguiente ejemplo lo muestra claramente.

El contexto de la situación es la misma que el ejemplo anterior. Comienza con el entrevistador tratando de abundar sobre una “situación de conflicto” mencionada por el alumno y, posteriormente, sobre un posible vínculo con los hechos que giran en torno a la reunión de revolucionarios en 1916 en Querétaro. Luego de que el entrevistador pregunta sobre el motivo de esa reunión, Alex cita un fragmento del texto en el que se menciona de manera explícita que se reunieron para reformar la constitución de 1857. Después el examinador explora sobre ese hecho preguntando el porqué de esa reunión y el alumno responde que es para acabar con la revolución. Lo que hace utilizar este ejemplo aquí es su



explicación alrededor del vínculo sobre estos dos hechos, ya que menciona que como lo referente a la constitución es un hecho que se narra al final, seguramente fue con la intención de terminar con la revolución.

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

Si bien todo lo referente a la constitución constituye la serie de hechos finales con los que culmina la narración y el tema completo, el hecho de justificar que “ya está hasta el final de todo” hace pensar que hay un razonamiento simultáneo de temporalidad y de ubicación textual, pues esta justificación parece tener elementos de reconocimiento de los sucesos por su posición (en este caso, la posición de un hecho culminante).

En otro ejemplo, se refiere una proposición en la que se trabaja con la misma serie de ideas manejadas en el ejemplo anterior. En ella, Nadia menciona que “en 1916 hicieron una junta en Querétaro para refrontar la constitución de 1857”. Dado que la palabra “refrontar” sustituyó en 3 ocasiones a “reformar” en las lecturas de la alumna, el entrevistador retoma el significado de la palabra en una pregunta.

E: Cuando me dices que a finales de mil novecientos hicieron una junta en Querétaro para refrontar la constitución a qué te refieres con refrontar?

Nadia: Como para / como para aclararlo o para / para aclarar yo creo / o para olvidarlo o no sé

Al parecer, la alumna significa el concepto alrededor de un contexto comunicativo en el que cobra peso el hecho de ser los últimos acontecimientos referidos. Cuando menciona que se reunieron para aclarar u olvidar algo, una posible interpretación consiste en que la alumna piensa que se reunieron para una aclaración de todos los acontecimientos o para olvidarlos, una manera semejante a cuando Alex menciona que se reunieron para acabar con la revolución.

En el siguiente ejemplo, Ana establece una relación causal en la cual refiere que la Decena Trágica inició porque algunos soldados porfiristas se levantaron en armas contra Madero. Lo que lleva a categorizar esta situación aquí es que, de acuerdo con la alumna, las causas de la decena trágica son los sucesos narrados en la información que abre el apartado sobre este subtema.

E: O sabes por qué sucedió la decena trágica?

Ana: Unos soldados de Porfirio / y / este //

E: Soldados de Porfirio qué pasó con ellos?

Ana: Que estaban en contra de Madero y peleaban en la Ciudad de México y por se le llamo la decena trágica / porque cayeron varios edificios y murieron civiles

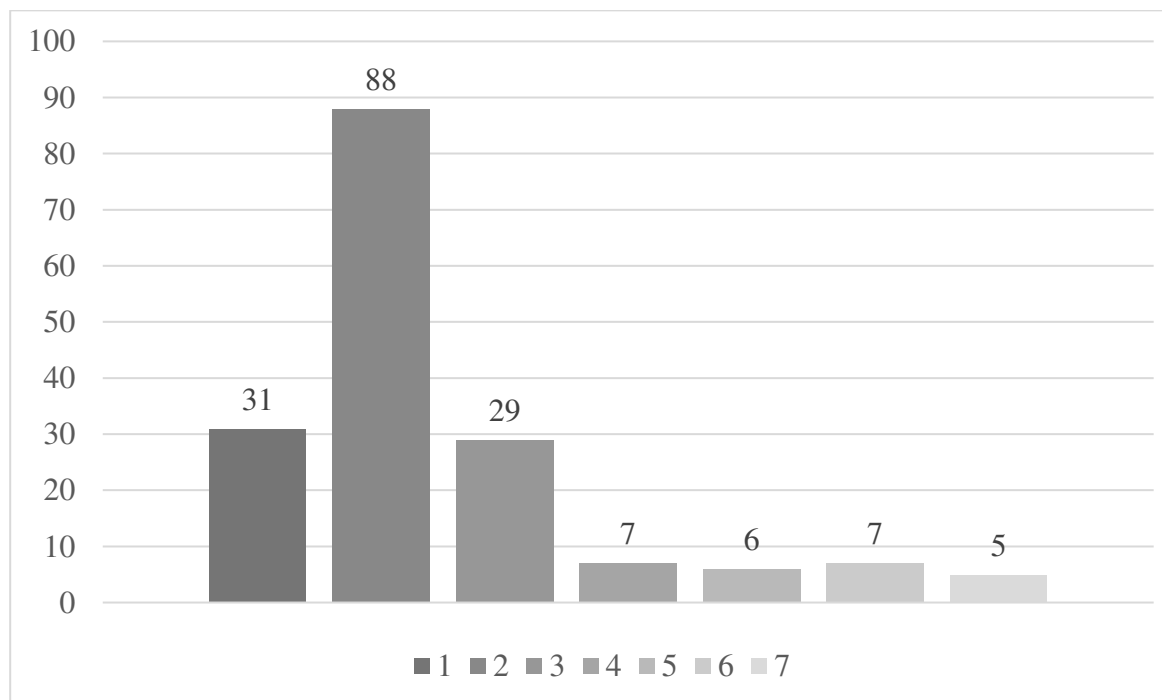
Se puede decir que Ana supone que las causas se encuentran antes del suceso central que se menciona en la pregunta (¿por qué inició la Decena Trágica?) y, probablemente, al principio del subtítulo que introduce este tema, ya que la delimitación que ofrece la terminación de un subtema y el inicio de otro le haga pensar que ahí encontrará los datos que explican por qué se dio este suceso y cómo se fueron desarrollando los hechos. Esta acción hace que se deseche la posibilidad de encontrar información referente al inicio de la Decena Trágica en apartados posteriores, pues probablemente considera que lo que alude a este tema está en el subtítulo que explicita que se hablará de la Decena Trágica. Si bien eso forma parte de una explicación convencional, hay más información en lo anterior a la introducción del subtítulo que contextualiza y explica el desarrollo de los hechos.

Estas fueron las siete formas utilizadas por los alumnos para vincular causalmente la información. En todas las categorías es visible una concepción del tiempo indisociable de la narración que expone los hechos en el texto. Los casos muestran como los niños piensan 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 o viceversa, por su valor semántico/pragmático o posicional.

Las incidencias por cada una de las categorías en todas las situaciones de entrevista se reportan en la figura 4. Como se puede observar hay un mayor número de la categoría dos en donde en la relación causal hay una reconstrucción temporal estricta, seguida por los casos del tipo uno y tres. En menor medida las categorías cuatro, cinco, seis y siete las cuales tienen un número de incidencias similares.

**Figura 4**

*Distribución de incidencias por categorías de relaciones causales*



Se han revisado las maneras en las cuales los alumnos relacionan la información y algunos comportamientos lectores asociados a estos, pero no se ha atendido hasta ahora los

procesos que hacen que los alumnos reflexionen de tales formas. Este análisis permitió realizar un acercamiento a los fenómenos lectores y las dificultades implicadas en la actividad de entender las causas de los hechos históricos.

### **Análisis del proceso de interpretación de relaciones causales**

En la sección en la que se aborda el tema de la microgénesis se habló, en términos prácticos, de una situación que plantea una serie de problemas a resolver a un sujeto particular. En las situaciones experimentales que se muestran en las investigaciones para demostrar el poder explicativo de este método teórico-metodológico se puede notar la existencia de un problema explícito que se le plantea así al sujeto durante la tarea, de esta manera, desde ese momento, aquél actúa para lograr resolver ese problema. En esta investigación el problema a resolver no es presentado así, pues la situación lectora planteaba momentos en los cuales el problema se puede presentar en cualquier momento, aunque de diferente manera. Estos momentos se presentaban cuando los alumnos podían vincular causalmente la información, ya sea porque así lo refirieran en una proposición de manera autónoma o como producto de una serie de razonamientos influenciados por los cuestionamientos planteados en la situación de entrevista.

Como se ha hablado en secciones anteriores, en la entrevista hay intercambios entre el sujeto y el entrevistador para dos propósitos fundamentales: profundizar sobre la información y discutir las causas o los desencadenantes de los hechos; comúnmente se preguntaba sobre el por qué pasó tal hecho o por qué o el cómo sucedió una serie de acontecimientos mencionados por los alumnos. En otros momentos de la entrevista las relaciones se daban cuando el entrevistador y el alumno discutían sobre la confluencia de los hechos rescatados por el alumno, en otro momento se preguntaba directamente por esta clase de relaciones con el mismo criterio de no mencionar explícitamente términos clave y, finalmente, se apela al razonamiento causal a través de la opinión de los alumnos sobre unos ejemplos hipotéticos de relaciones hechas por otros sujetos.

### ***Conocimientos previos, inferencias y predicciones***

En la primera sesión, antes de iniciar con la lectura propiamente dicha, se le mostraba el texto completo al alumno y se le daba la indicación de que lo observara y revisara todo aquello que le llamara la atención para que se fuera formando una idea acerca del tema general del texto.

En las dos sesiones siguientes se hacía lo mismo, pero ahora solo con la porción del texto que se revisaría en la sesión. Los datos de las entrevistas muestran que un indicador clave en el cual se fijan los niños son los títulos y los subtítulos, probablemente porque estos son marcas fácilmente distinguibles del resto de la información. De acuerdo con Melisa, fijarse en este dato es útil porque se dice en unas palabras lo que dirá la información de ese apartado:

E: Veo que te fijaste solo en los subtítulos por qué?

Melisa: Pues me llamaron la atención porque están más negritas las letras y se supone que / cómo te digo / o sea se supone que lo que dice el texto es de lo que dice el subtítulo por eso se llama así

A partir de la pregunta ¿de qué crees que va a tratar el texto? después de haber revisado las generalidades del texto, los alumnos respondían dando lectura textual de tales marcas o algo reelaborado que provenía del título o los subtítulos, pero con elementos que sugerían una gran influencia textual. Ante esto, era pertinente preguntar ahora qué sabían sobre esos temas y así ahondar sobre sus conocimientos previos.

En la primera sesión, los alumnos rescataban principalmente que se hablaría sobre la Revolución Mexicana, algunos señalaban el título de la lección haciendo explícito que de ahí es de donde estaban tomando el dato. Las principales explicaciones son sobre hechos específicos relacionados con el evento histórico, particularmente con fechas conmemorativas diciendo, por ejemplo, que el 20 de noviembre inició la Revolución Mexicana o mencionando a los personajes más populares o representativos asociados al evento, como Francisco I. Madero, Porfirio Díaz y Emiliano Zapata. Un hecho particular dentro de este tipo de respuestas es que se mencionan ideas confusas que aluden a otros eventos históricos, ya que dos de ellos refieren que fue un evento ocurrido el 16 de septiembre o en donde participó un personaje llamado Miguel Hidalgo el cual “dio el grito”.<sup>6</sup>

Después se pueden encontrar respuestas en donde la Revolución se vincula con sucesos ocurridos en el plano político y social porque se hace alusión a presidencias, movimientos armados y luchas. Ernesto rescata un conocimiento previo importante para la trama del relato y podría ser incluso un conocimiento que vincula dos hechos de manera causal, ya que al mencionar que “la revolución nació por la dictadura” está reconociendo

---

<sup>6</sup> Se refiere al evento histórico conocido el inicio de la Lucha de Independencia

como antecedente directo de la revolución el periodo conocido como la dictadura de Porfirio Díaz, aludiendo a la misma categoría que relaciona el evento histórico con el plano de lo político. En menor medida se encuentran respuestas en donde los alumnos refieren que es algo que no saben porque no les ha enseñado ese tema o porque no lo recuerdan.

Posteriormente, al inicio de la segunda y tercera sesión hubo un momento para recapitular lo visto en las sesiones pasadas y para revisar las partes correspondientes del texto, esto con la intención de recuperar lo anterior, explorar conocimientos previos sobre temas específicos, explorar las posibilidades de relacionar la información y generar inferencias desde este punto.

Lo primero que reluce es que todos los alumnos se seguían fijando en los subtítulos para obtener información que les haga formarse una idea del contenido del texto. Hay quienes leen simplemente el subtítulo y otros incluso lo señalan con su dedo haciendo explícito que a partir de esa frase están tomando la información. A diferencia de la primera sesión en donde no había información previa, en las dos sesiones siguientes algunos alumnos muestran relacionar lo que comprendieron, lo que recuerdan o lo que recuperan del texto con lo que creen que tratará la lectura, ya que elaboran anticipaciones e inferencias a partir de la información previa y la nueva que obtienen de los subtítulos. En el siguiente ejemplo, se puede observar cómo Ernesto rescata elementos importantes de la sesión anterior que hacen referencia a la usurpación de la presidencia por parte de Victoriano Huerta e infiere que se hablará sobre “levantamientos armados y planes para sacarlo”.

E: Antes de empezar quiero preguntarte si recuerdas algunas cosas de las que leíste las veces pasadas / lo que tu recuerdes va?

Ernesto: (checando el texto) Que mataron a Madero y que / Victoriano Huerta tuvo que / tuvo que realizar maquinaciones para estar en la presidencia legalmente / y ya

E: Ok te pido que revises el texto como aquellas veces / todo lo que te interese o te llame la atención para que me digas de qué crees que va a tratar la lectura de hoy

Ernesto: Pues de más levantamientos en armas / y más planes

E: A qué te refieres con planes?

Ernesto: Así para sacar a Huerta

En otros ejemplos, Nadia y Viridiana hacen lo mismo, pero de manera más rudimentaria. Nadia rescata de manera general los enfrentamientos armados que se

mencionan en las lecturas anteriores e infiere que probablemente se hable de “más peleas”. En el caso de Viridiana, primero realiza una anticipación bastante acertada a partir de la reflexión sobre el espacio del desarrollo de los hechos (Aguascalientes) y lo vincula con una reunión de “gobernantes” en ese sitio; posteriormente, al leer el otro subtítulo (La Constitución de 1917), anticipa que se hablará de un levantamiento armado. Al mencionar “yo creo que lo mismo como que se levantaron en armas al contra otros [sic]”, es evidente la utilización de la información o conocimiento previo para anticipar que se seguirá hablando de más luchas.

Nadia: La revolución con / constitucionista y la convención de Aguascalientes (leyendo en voz alta el primer subtítulo)

E: De qué te imaginas?

Nadia: Pues como siempre yo creo que va a haber una pelea

E: Leyendo así rápidamente el texto / lo que te llame la atención para que te des una idea acerca de lo que va a hablar // de qué crees que pueda tratar la lectura?

Viridiana: De (hojeando el texto) // puede ser / pues yo pienso que / como / como que / dice Aguascalientes entonces lo que yo me imagino es que los gobernantes de otros lados fueron a Aguascalientes pues es que / como / cómo era el otro subtítulo? (hojea el texto para encontrar el otro subtítulo) / yo creo que lo mismo como que se levantaron en armas al contra otros / es lo que yo pienso

En la mayoría de los casos los alumnos no relacionaron la información previa y nueva, por lo que las anticipaciones e inferencias trataban sobre ésta última. En los casos de Emanuel y Melisa se muestra una anticipación hecha sobre el aspecto semántico de la información del subtítulo, sin embargo, son bastante adecuadas dado el contexto de la información que se maneja en esas secciones del texto.

E: De qué crees que va a tratar?

Emanuel: (leyendo el subtítulo) El gobierno de Madero / yo creo que va a decir lo que hizo cuando fue presidente / y en la decena trágica (leyendo el segundo subtítulo) //

E: De qué crees que va a tratar?

Melisa: (leyendo el subtítulo) La decena trágica / pues que mataron mucho / que se murieron muchos y del gobierno de Madero (leyendo el otro subtítulo) de la política de Madero que fue presidente no sé si fue presidente pero de su política

Se observó que los alumnos mencionaron que no tenían alguna idea acerca de lo que podría tratar la Decena Trágica. A partir de esta situación se desarrollaron conversaciones a partir del significado de las palabras individuales para elaborar algo que más o menos se ajustara a la construcción de una anticipación. El caso de Ernesto es un ejemplo:

E: De qué crees que va a tratar? De qué crees que nos hable?

Ernesto: (señalando el subtítulo de la decena trágica) Aquí de que hubo doce / Qué es una trágica en primer lugar?

E: A qué crees que se refiera la palabra trágica?

Ernesto: Algo que pasó y fue muy trágico

E: Qué crees que significa trágico?

Ernesto: Algo malo

E: Y decena?

Ernesto: Unas decenas de algo malo / es de matemáticas esa palabra / me imagino que diez cosas

E: Diez cosas trágicas o malas

Ernesto: Ajá algo así

Por otro lado, también hubo casos en donde los alumnos no referían alguna clase de inferencia o no manifestaban ni siquiera ideas aleatorias sobre posibles significados. El caso que más resalta de esta situación es el de Alex. En la sesión dos, al solicitarle información que recordara sobre la lectura pasada o algún indicio de comprensión, su respuesta fue dar lectura a diferentes fragmentos de varias partes del texto, es decir, rescatando información de manera descontextualizada. Cuando se le preguntaba sobre ideas que tuviera sobre los subtítulos que previamente había señalado y leído alzaba los brazos en señal de que no sabía. El contexto de la entrevista daba a entender que era algo que no intentaba, ya que la respuesta era inmediata. En la sesión tres no recuperó información previa, leyó los subtítulos, pero no realizó elaboraciones a partir de eso.

Desde el punto de vista de las reacciones en el examen clínico-crítico, Alex parece, por un lado, no interesarse con la actividad al expresar de manera espontánea que no sabe o no tiene alguna idea sobre lo que pueden significar los subtítulos que leyó, por otro lado, al extraer segmentos del texto de manera aislada, pudiera responder a un impulso verbal para



responder algo ante el cuestionamiento<sup>7</sup>. Esta forma superficial de interactuar con el texto para elaborar alguna anticipación acerca de su contenido parece verse reflejada también en la forma en la que el alumno construye significados, pues, como se verá más adelante, Alex muestra tener dificultades importantes para usar, comprender y relacionar la información de manera convencional.

Un punto importante para considerar es que este momento de conocimientos previos y especulaciones alrededor de la información no se reduce a solo un primer momento, pues como se constata, los alumnos rescatan y vinculan la información en otras partes del proceso de lectura. Ya sea por sus conocimientos sobre el tema, porque vinculan la información previa con la nueva o porque la exploración del texto les muestra posibilidades interpretativas más amplias cuando ahondan sobre la información anterior, los alumnos utilizan estos recursos cuando una serie de aspectos configuran distintas representaciones sobre la tarea.

Hay situaciones que muestran cómo los alumnos utilizan a su favor lo que saben y lo que construyen alrededor de la información para establecer relaciones congruentes con las ideas que expone la narración. Se observa cómo incluso, los conocimientos previos se subordinan a las interpretaciones dado que lo que se sabe sobre los temas cobra sentido en algún punto de la actividad, dando como resultado interpretaciones convencionales aun cuando las ideas anteriores asociadas fueran divergentes, no fueran evocadas o ignoradas. El razonamiento que sigue este tipo de interpretaciones es claro, ya que los alumnos son capaces de explicar las referencias que componen sus relaciones, o, en su caso, exponen, a partir de lo que saben, el por qué una serie de eventos sucedieron de tal manera.

En la categoría 3 de relaciones causales, todas las interpretaciones son convencionales porque los hechos vinculados guardan una coherencia a partir de la información que se va comprendiendo o porque el lector ya contaba con saberes sobre el tema los cuales toman lugar a partir de que el lector significa lo que sabe con lo que va leyendo.

En la siguiente situación se ilustra como Viridiana apela a sus conocimientos previos a partir de una reinterpretación que hace sobre una idea. Anterior a este momento, la alumna refirió algunas proposiciones cuyo contenido se encontraba tergiversado. En la primera

---

<sup>7</sup> Piaget (1984) identifica estos tipos de respuestas como “no importaquismo” y “fabulación” respectivamente.

interpreta el papel de Madero como un “ayudante” de Díaz y rescata elementos que aluden a la situación política del país. Posteriormente, en su interpretación, le vuelve a dar peso a este contexto, aludiendo en parte a que se fundó el Partido Antirreeleccionista sin dar mayores detalles sobre esto, pero también ofrece una idea con sustituciones léxicas con un sentido tergiversado en la que refiere que Díaz “fundó las elecciones de 1910 y esto despertó interés en la población”. En este punto, el entrevistador le pide que explique un poco más sobre esta idea con el propósito de entender por qué pensaba que esas acciones se las atribuía a Díaz. Esta petición le lleva a Viridiana a revisar el texto para poder elaborar algo sobre esta explicación, pero el efecto que tiene esta interacción con el texto le lleva a restituir las relaciones sintácticas y cambiar su interpretación, pues parece poner más atención en la parte en la que se menciona que Madero fundó el partido antirreeleccionista.

E: Y cómo estuvo eso de que Porfirio Díaz fundó las elecciones y todos estaban interesados en participar / platicame

Viridiana: (revisa el texto) // ah no / fue Madero el que (leyendo el texto) despertó grandes esperanzas de cambio porque su campaña creó grandes intereses en las elecciones de novecientos diez y que mucha gente / de / deseara participar en ellas

Como se puede apreciar, el soporte que brinda la información del texto vinculado a las relaciones sintácticas convencionales le llevan a inferir que había “esperanzas de cambio” por la campaña presidencial de Madero. Enseguida, el entrevistador indaga por un significado personal sobre esa puesta de ideas y la alumna menciona lo siguiente:

E: Qué significa lo que me acabas de contar?

Viridiana: Yo creo // bueno es lo que yo pienso / que como este Porfirio Díaz se reelegía no dejaba que otras personas pudieran participar y / cuando este Madero entró pues ya iba a ser / cómo se dice? / pues sí como alguien nuevo para ser presidente

En esta situación, la alumna encuentra la oportunidad de ligar lo que sabe con lo que va construyendo y reinterpretando, ya que a partir de esto la alumna es capaz de explicar ahora que Díaz se reelegía en la presidencia y la intervención de Madero en estos acontecimientos representó un peligro para los propósitos del primero, cuando las ideas iniciales apuntaban a un sentido diferente. La idea que rectifica sobre el papel de los personajes aunado con el contexto político que parece tener un grado de influencia importante sobre la interpretación hace que finalmente lo que se alcanza a elaborar sea una proposición con una idea general que parafrasea la información más relevante hasta ese punto.

Una anotación relevante sobre la conexión entre los saberes de los alumnos y la revisión de este tema en específico es que las interpretaciones sobre este segmento de la narración se apoyan mucho sobre los conocimientos previos, ya que lo conocido como la dictadora porfirista, las ideas maderistas y el inicio del movimiento armado del 20 de noviembre de 1910 parecieran ser los acontecimientos más socializados o recordados sobre la Revolución Mexicana. Esto no pasa así cuando se trata de otros sucesos, por ejemplo, los asociados con la Decena Trágica o la promulgación de la Constitución de 1917, en donde, como ya se revisó más arriba, los alumnos mencionaban pocas palabras conocer poco o nada sobre esto.

Por otro lado, en la siguiente situación se muestra la importancia que tiene la consideración de la información anterior en la nueva. Esta manera de usar la información tiene que ver con interpretaciones adecuadas apoyadas en un contexto narrativo construido por los alumnos con suficiente solidez que permita transitar entre la información y sus particularidades, esto quiere decir la realización de un trabajo inferencial importante por parte de los lectores los cuales tienen que poner en relación varios acontecimientos. Este fragmento de la entrevista a Melisa inicia luego de terminar la lectura de la sesión 2. Luego de que la alumna refiere una paráfrasis que refleja los últimos hechos narrados, la discusión se desarrolla en torno a éstos y las relaciones que ella juzga pertinentes. En primer lugar menciona que Madero y el vicepresidente fueron asesinados, al preguntar por una causa recurre al texto y, haciendo uso de la información cercana, la alumna expresa que fueron asesinados porque unos soldados de Huerta los obligaron a renunciar a sus cargos y luego los asesinaron, con esto, el razonamiento de Melisa se centra en aludir como causa las partes que explican el hecho. El entrevistador se da cuenta de esto y vuelve a hacer la pregunta de otra manera. Es desde este punto donde la información previa se vuelve útil para la interpretación, porque a partir de que la alumna reconoce expresamente que “ahí no dice por qué”, reconoce que necesita ahondar sobre otra información para resolver el problema que plantea la pregunta. Es así como rescata un hecho primordial para comprender el motivo, esto es que se consideraba que Huerta podría ser un nuevo dictador y lo liga con el hecho de que fueron sus soldados los que asesinaron a Madero y Pino Suárez.

E: En este último párrafo qué nos dice?

Melisa: Que el dieciocho de febrero / los soldados de Victoriano Huerta entraron al palacio nacional // apresaron a Madero y / y al vicepresidente / José María Pino Suárez / y cuatro días después los asesinaron // y Huerta quiso asumir legalmente a la presidencia

E: Ok / entonces apresaron a Madero y al vicepresidente / Qué pasó ahí?

Melisa: Los asesinaron

E: Por qué?

Melisa: (regresa al texto y lee para sí el último párrafo) / porque unos soldados de Huerta entraron al palacio nacional los obligaron a renunciar a sus puestos los apresaron y los mataron

E: Y por qué les hicieron eso? ¿por qué los asesinaron?

Melisa: Bueno aquí no dice por qué pero / yo me imagino que // a ver / bueno es que acá decía (haciendo alusión al penúltimo párrafo) algo de que Huerta podría ser el nuevo dictador y pues los que asesinaron a este Madero y al vicepresidente fueron unos soldados de Huerta (siendo enfática)

E: Por lo que me dices entonces podríamos decir que Huerta tuvo algo que ver con el asesinato de Madero y el vicepresidente?

Melisa: Sí es que mira / luego después dice // y luego acá dice que Huerta hizo las maquinaciones para asumir la presidencia legalmente /

E: Qué significa eso entonces?

Melisa: Yo creo que Huerta quería estar en la presidencia pero no podía porque Madero estaba entonces lo mandó matar junto con el vicepresidente / y sí al final eso es lo que hizo

E: Ah muy bien / por qué dices que al final eso es lo que hizo?

Melisa: Porque dice que hizo las maquinaciones para asumir legalmente la presidencia / o sea que eso era lo que quería desde un principio

Al hacer esta relación, Melisa reconoce la implicación de Huerta en el hecho considerado como central y lo confirma cuando, en un ir y venir entre la información, rescata que Huerta asumió la presidencia luego de este suceso, es decir, en palabras de la alumna “eso era lo que quería desde un principio”. Con esto, Melisa relaciona el significado del calificativo “dictador” con algo que alude a presidencia o gobierno, dando lugar a integrar que las causas del asesinato fueron las aspiraciones políticas de Huerta. Este segmento muestra un trabajo inferencial bastante complejo que parte de reconocer un problema y sobre el cual se actúa. No se puede decir que Melisa vincula la información por una suerte interpretativa mientras explora el texto, pues se evidencia un uso de los datos que explican el desarrollo de los hechos que dieron lugar al acontecimiento del cual se empezó esta serie interpretaciones. Cuando Melisa comprende que la razón por la cual el presidente y el

vicepresidente fueron asesinados fue porque Huerta aspiraba al cargo, la primera interpretación causal (en donde el razonamiento se basa en la temporalidad estricta) parece verse sustituida por esta última, mostrando poder establecer una inferencia sobre tres hechos sobre criterios de duración y temporalidad.

Es evidente el papel y la relevancia de la relación texto-alumno como detonador de una serie de razonamientos para anticipar, recuperar, vincular e inferir información. Este hecho refleja una manera de usar los textos para extraer posibles significado. Este dato es importante porque como se verá más adelante, el texto se usa de diferentes maneras para reconstruir significados, para relacionar información y responder los cuestionamientos que representan problemas de comprensión. La usabilidad del texto será clave entonces para comprender como los alumnos comprenden el texto y como razonan el tiempo a través de la lectura.

#### ***Dificultades conceptuales en la construcción de interpretaciones***

El análisis de los datos partió, en primer lugar, tomando como referencia los niveles de interacción entre el texto y el lector abordados anteriormente, estos son: el plano del sistema gráfico, del lenguaje y de los conocimientos previos. Con el propósito de mostrar una diferenciación clara entre ellos, el análisis muestra explicaciones centradas en dificultades específicas, sin embargo, es necesario aclarar que, en el desarrollo de la actividad lectora, las dificultades se pueden ubicar en un plano o presentarse a través de combinaciones entre estos.

En el plano del sistema gráfico no se distinguieron tendencias que permitan categorizar todas las formas de conocimiento empleadas por los alumnos al momento de realizar sus interpretaciones en los diferentes momentos de la actividad lectora. Al ser sujetos individuales, con conocimientos particulares, los principios de representación de la lengua son muy diversos en cada uno de ellos y parecen servir principalmente, en el caso de esta investigación, para contextualizar la actuación individual en la construcción de significados a lo largo de la actividad, sin embargo, sí se observan progresiones (en algunos alumnos) a lo largo de las entrevistas que tienden a un uso más adecuado del sistema ortográfico, de puntuación y gramatical de la lengua principalmente. La modificación de los niveles de conocimientos o la progresión lectora no es individual (como sistema en sí mismo), fortuita o generalizable, en realidad, tiene que ver con factores adyacentes entre los cuales se

encuentran la representación de la actividad que el alumno construye sobre la actividad<sup>8</sup>, la presentación y aceptación de perturbaciones o errores, y las acciones que se emprenden para resolverlos. Esto incluye modificaciones a la par, en diferentes niveles, de los otros planos de interacción.

Las formas de utilizar los conocimientos sobre el sistema de escritura durante la actividad lectora no son estables, esto se evidencia cuando los alumnos lectores adoptan diferentes unidades de procesamiento lector en función de procesamientos y procedimientos que están en posibilidad de usar (Vaca, 2008). Durante la actividad, los alumnos ajustan las unidades continuamente, por eso, es posible observar dificultades y aciertos en cualquier punto de la tarea, ya que esto depende del grado de la disparidad entre los conocimientos que posee el lector y los que despliega el texto, además de los otros planos de interacción mencionados.

Todos los alumnos evidencian optar por estas últimas, sin embargo, no todo el proceso de construcción gráfica se desarrolla así, pues hay secciones en donde se actúa de las dos primeras formas; unos alumnos más que otros.

Cuando la lectura basada en unidades sílabas toma lugar se presentan varios fenómenos. En el primero, los alumnos segmentan palabras que les son desconocidas, compuestas, extensas o difusas. En varias ocasiones, esto pareciera ser parte de una estrategia de los alumnos para tomarse con calma el desciframiento correcto de la palabra. En ocasiones, la lectura silabeada es exitosa en cuanto a la emisión de palabras conocidas y con un significado, sin embargo, en otras circunstancias, el resultado es una pseudopalabra, dando lugar a un segundo fenómeno que consiste en “sustituciones, omisiones, introducciones o permutaciones de fonemas durante la lectura” (Vaca, 2008, p.64). Un tercer fenómeno que se ve con menos frecuencia es cuando se realizan inferencias a partir de la sílaba inicial para determinar el resto de la palabra que se trata de leer.

Cuando la unidad se vuelve la palabra, es frecuente observar que las palabras son cambiadas, introducidas u omitidas que, en la mayoría de los casos, responden a un contexto sintáctico y semántico (Vaca, 2008). Esto explica cómo las interpretaciones no parecen sufrir

---

<sup>8</sup> La representación de la actividad lectora se refiere a los diferentes procedimientos aplicados alrededor de la resolución de una tarea o de un problema.

grandes alteraciones, aunque también hay casos en donde estas alteraciones modifican los sentidos. En el siguiente ejemplo extraído de una lectura realizada por Viridiana se puede identificar esto.

Porfirio Díaz fue presidente de México treinta y un años durante ese tiempo el poder quedó en <sus> manos de un pequeño grupo de personas encabezada por Díaz / el pueblo no tuvo oportunidad de opinar sobre sus problemas ni de elegir a sus gobernantes / mientras tanto había {sur} / surgido una nueva generación de jóvenes maestros médicos abogados / ingenieros agricultores e industriales que querían participar en la vida política / del país y que no podían hacerlo porque todos los **pueblos** estaban ya ocupados por <los> hombres mucho más viejos que ellos / cuando en mil novecientos ocho Díaz afirmo <de> que México se encontraba maduro para democracia

Cuando la unidad de procesamiento es predominantemente sobre unidades lingüísticas más extensas la lectura no indica ninguna clase tropiezos o alteraciones. La lectura hecha aparenta ser fluida, pero esto no es sinónimo o garantía de una comprensión convencional. En el siguiente fragmento de una lectura de Emanuel se nota un procesamiento con muy pocas alteraciones. En los momentos en los que se le solicita alguna interpretación o precisión el alumno cita el texto, aun cuando se le pide que lo explique con sus palabras. El hecho de que lo que alcanza a ofrecer gire alrededor de la información textual anuncia un apego excesivo por la información en la que no se alcanza a distinguir una construcción de significado propia; en otras palabras, hay una asimilación importante del contenido que lo lleva a actuar a partir de las posibilidades textuales.

Emanuel: El ejército de Porfirio Díaz que había mantenido la paz durante treinta años parecía muy fuerte pero en realidad era débil frente al / **descontento** general / en solo seis meses **la fuerza** maderista **triunfó** / {triunf} / triunfaron sobre las del / las del viejo dictador / la acción definitiva / definitiva **ya** fue la toma de / de Ciudad Juárez por Orozco y Villa en esa ciudad en mayo de mil novecientos once se {f} / se firmó la paz entre el gobierno de Díaz y los maderistas Porfirio Díaz renunció a la presidencia y salió del país rumbo a Francia donde murió en mil novecientos quince

E: Ok en ese último párrafo qué nos dice?

Emanuel: (leyendo el texto) que el ejército de Porfirio Díaz que había mantenido la paz durante

treinta años parecía muy fuerte pero era débil

E: Por qué?

Emanuel: (busca en el texto alguna información) // frente al descontento general

E: Me puedes explicar con tus palabras lo que acabas de leer?

Emanuel: Que era débil frente al descontento general

E: Qué cosa?

Emanuel: (leyendo el texto) El ejército de Porfirio Díaz

También fue muy frecuente encontrar situaciones en donde claramente los signos de puntuación no eran tomados en cuenta. En lo que casualmente se le conoce como “leer de corrido”, se detectan en las lecturas en voz alta cómo los alumnos no expresan las pausas o un indicio de tiempo estándar que indique la interpretación de puntos seguidos, finales y comas principalmente. En el siguiente fragmento de la lectura de Emanuel se pueden notar estas situaciones en 3 ocasiones. Cuando refiere que “/ su hermana Carmen y su madre que también lucharon fueron encarceladas en Chihuahua Madero logró que / que Pascual Orozco y Francisco Villa estuvieran de su parte en Morelos sucedió lo mismo con / Emiliano Zapata en la Ciudad de México / no hubo // no hubo motines / contra Porfirio Díaz”, se puede entender que:

- Carmen y su hermana fueron encarceladas en Chihuahua, cuando la idea convencional expresa que, en Chihuahua, Madero logró que Orozco y Villa estuvieran de su parte.
- Que Orozco y Villa estuvieron de su parte en Morelos, cuando la idea propuesta es que, en Morelos, sucedió lo mismo con Emiliano Zapata.
- Que sucedió lo mismo con Zapata en la Ciudad de México, cuando el planteamiento original indica que en la Ciudad de México hubo motines contra Porfirio Díaz.

Pasando al plano del lenguaje, se identificaron tres formas no convencionales de interpretar la información. Se partió del hecho de que las proposiciones de los alumnos incluyen de manera reconocible elementos textuales importantes. En la primera forma, las proposiciones de los alumnos incluyen transformaciones léxicas o sintácticas con un sentido tergiversado. En segundo lugar, las paráfrasis se conforman por segmentos léxicos del texto, pero el sentido sintáctico se expresa de manera distinta. En tercer lugar, las proposiciones de los alumnos incluyen elementos léxicos del texto, pero hay un aporte de información o concepción propia sobre la manera de interpretar los hechos que prima sobre lo primero, es decir, información extratextual.



Las dificultades más frecuentes son las dos primeras. Para ejemplificar, se muestran dos segmentos identificados en los cuales los alumnos mostraban tener dificultades de interpretación similares. Para ello, se presenta primero la parte del texto en cuestión y después las interpretaciones y los cuestionamientos que muestran el proceso de interpretar la información para que el lector pueda identificar lo que se intenta exponer. En el primero se alude a los hechos previos al inicio de la Revolución Mexicana.

Madero creía en la democracia y en la necesidad de renovar el gobierno de acuerdo con las leyes. Pero el éxito de su campaña lo convirtió en un peligro para el gobierno de Díaz, y poco antes de las elecciones fue detenido en Monterrey y encarcelado en San Luis Potosí. Allí recibió la noticia de que Díaz había vuelto a reelegirse. Mediante el pago de una fianza salió de la cárcel, aunque debía permanecer en la ciudad. Sin embargo, a principios de octubre Madero escapó a los Estados Unidos, donde publicó el Plan de San Luis Potosí. En ese documento, Madero denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente. Se declaró él mismo presidente provisional, hasta que se realizaran nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellos; pidió que se defendiera el sufragio (voto) efectivo y la no reelección de los presidentes. También hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910, y arrojaran del poder al dictador. (SEP 1997, p.66-67)

Al preguntar sobre interpretaciones parciales, algunos alumnos mencionan lo siguiente:

Alex: Que a / a Díaz lo encarcelaron en San Luis Potosí y después pagó una fianza salió y tenía que permanecer en San Luis Potosí y se escapó a los Estados Unidos

Luis: Que Francisco I Madero fue removido de donde estaba y lo mandaron a Monterrey y que Porfirio Díaz había pagado la fianza para salir de la cárcel

E: Porfirio Díaz pagó una fianza

Luis: Para salir de la cárcel

E: Entonces Porfirio Díaz estaba encarcelado?

Luis: Sí aquí dice

E: Dónde?

Luis: (comienza a leer en voz alta) Allí recibió la noticia de que Díaz había vuelto / ah / ya entendí que Porfirio Díaz se volvió a reelegir como presidente y Francisco I Madero si se fue a la cárcel / y que él pago la fianza para poder salir pero tenía que vivir como persona normal // y luego Porfirio Díaz dijo que iba a devolver los terrenos a quien lo hubiera perdido

E: Eso también lo dice el texto?

Luis: No estoy seguro

E: Si quieres puedes volver a checar el texto

Luis: Sí (toma el texto y lo lee para sí mismo) // es que dice (comienza a leer en voz alta) prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas / pero no se quien dijo / Francisco I Madero

Emanuel: (leyendo el texto) Que Madero denun / denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente

E: Algo más?

Emanuel: (leyendo el texto) Y realizaron nuevas elecciones y prometió que devolverían las tierras a quienes hubieron sido despojados

E: A ver pláticame acerca de que prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados quién prometió eso?

Emanuel: (revisa el texto para sí) // Porfirio Díaz

E: Qué más?

Emanuel: (lee el texto para sí rápidamente) / (leyendo el texto en voz alta) hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y arrollaran del poder del dictador

E: Sabes quién hizo ese llamado?

Emanuel: (busca en el texto) //

E: Me dijiste que hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez sabes quién lo hizo?

Emanuel: (revisa el texto) / Porfirio Díaz? (con tono de duda)

E: Por qué piensas que fue él?

Emanuel: Porque dice (comienza a leer en voz alta) Porfirio Díaz como presidente se declaró el mismo presidente provisional hasta que se realizaran nuevas elecciones prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y la no reelección de los presidentes también hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas

En los dos primeros ejemplos Alex y Luis mencionan que fue Díaz el que fue detenido y encarcelado, en el tercero, Emanuel atribuye acciones realizadas por Madero a Díaz. En la proposición de Alex se puede distinguir cómo incluye elementos textuales, pero el sentido queda tergiversado, en el caso de Luis, hay una paráfrasis con sustituciones léxicas que, en un momento inicial, tiene implicaciones en la distorsión de la idea. Cuando Luis refiere que lo que menciona así está en el texto, el entrevistador le pide que ubique el pasaje de la lectura para poder constatar el contexto de la interpretación. Como se puede ver, el alumno comienza leyendo desde un punto clave que lo lleva a corregir su explicación. Esta clave parece corregir el significado de la idea en parte por la integración de los conocimientos previos del alumno, pues la idea “Allí recibió la noticia de que Díaz había vuelto a reelegirse” lo lleva a conectar las ideas previas referentes a los propósitos de Díaz y el papel que jugó Madero en ello. Sin embargo, posteriormente refiere, mientras explora el texto, que “Porfirio Díaz dijo que iba a devolver los terrenos a quien lo hubiera perdido”, cuando en realidad este era un planteamiento de Madero en el plan que elaboró. Cuando se le pregunta si es algo que también refiere el texto, Luis comienza a leer desde el punto que menciona la idea aludida, pero después de unos momentos en los que parece releer para sí la información rectifica su proposición.

Emanuel se centra en otras ideas que elabora mientras se apoya del texto (hay que recordar que esto es algo que hace el alumno durante todas las situaciones de entrevista). Él inicia refiriendo textualmente una idea correcta, después, de la misma manera, menciona que “prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados”. Esto es retomado por el entrevistador e indaga sobre quién había prometido eso. El alumno regresa al texto y después de revisarlo afirma que fue Díaz, cuando, de acuerdo con el texto, era otro punto del plan de San Luis elaborado por Madero. Enseguida menciona otra idea de igual forma en donde expresa que “hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y arrollaran del poder del dictador”. En el mismo sentido, se pregunta sobre quién había hecho ese llamado; el alumno vuelve al texto y menciona que fue Díaz el que convocó a lo mencionado. En esta ocasión, Emanuel ofrece una justificación usando el contenido del texto y, lo que resulta interesante, es el punto del cual comienza a leer para explicar su razonamiento. Su lectura comienza desde el punto en el que se menciona a Díaz, que, gramaticalmente, pertenece a un sintagma de la idea previa,

por lo cual, desde ese punto de vista, es a él, como sujeto léxico, al que se le pueden atribuir las acciones expuestas en las ideas posteriores.

Luis parece hacer lo mismo cuando explora el texto y al mismo tiempo construye su interpretación, pero otra relectura le permite establecer de manera convencional la estructura sintáctica de los hechos ahondando y considerando la información previa y su conocimiento del tema. Emanuel se queda con la manera de utilizar del texto, incorporando elementos léxicos y enunciados enteros, pero estableciendo las relaciones sintácticas de manera divergente extrayendo y relacionando la información usando un criterio de proximidad. Además, hay un manejo inadecuado de los signos de puntuación, en este caso el punto y seguido, el cual anuncia el final de una idea y el inicio de otra relacionada. En esa idea que se cierra se expresa desde el inicio que serán acciones emprendidas por Madero, pero usar la información de esta manera lleva a no incorporar este dato.

En las proposiciones trabajadas en los ejemplos de Luis y Emanuel parece haber un fenómeno relacionado con la utilización del texto que tiene que ver con el desplazamiento que hace el lector sobre la información a través de procedimientos de cohesión gramatical (Pellicer, 2011). Cuando los alumnos interpretan por esta vía lo hacen a través de procedimientos microtextuales para dotar de sentido semántico la relación de ideas. En los ejemplos presentados, la dificultad se ubica en las maneras de usar una información cercana y no considerar la información anterior, esto tiene como consecuencia la construcción de ideas con información segmentada.

Otro segmento del texto en el que varios alumnos tuvieron dificultades de interpretación es el siguiente.

Los convencionistas decidieron adoptar parte del programa de Zapata sobre el reparto de tierras a los campesinos, y eligieron como presidente interino de la república a Eulalio Gutiérrez. Los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión, pero Carranza no la acató. La revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconciliables: carrancistas, contra villistas y zapatistas (SEP, 1997, p. 73).

Algunas de las proposiciones referidas por los alumnos sobre este segmento son:

Emanuel: (leyendo el texto) La revolución quedó convertida en dos grupos / irreconciliables //

E: Cuáles eran esos dos grupos?

Emanuel: (revisando el texto) Irreconciliables

E: A ver otra vez uno de esos grupos era

Emanuel: irreconciliables

E: Ok y el otro?

Emanuel: (revisando el texto) ¿carrancistas contra zapatistas? (con tono de duda)

Ernesto: Que / no estaban de acuerdo los / que estaban en contra villistas y zapatistas / y carrancistas / eran como una especie de quién ganaba

E: Entonces eran villistas zapatistas y carrancistas / esos tres

Ernesto: Los que peleaban entre sí

E: Peleaban entre ellos

Ernesto: Ajá

E: Entonces villistas y zapatistas peleaban también entre ellos?

E: Ajá

Alex: (lee alguna sección del texto para sí mismo) // Que zapatistas aceptaron esta decisión pero Carranza no la aca / acató

E:Cuál decisión?

Alex: (consultando el texto) De entregar las [tierras]

E: A ver qué pasó ahí / cuéntame

Alex: Aquí dice (comienza a leer el texto en voz alta) reparto de [tierras] a los campesinos y ellos go-bier / eligieron como presidente interino de la [epública] de Eu-la / Gutiérrez los grupos [villastes] y zapatistas se aceptaron las decisiones pero Carranza no la acató

E: Las decisiones eran sobre las tierras entonces

Alex: Ajá

Nadia: Dice que / decía que / que este / este Zapata se fue a la Ciudad de México / y los que vivían ahí aceptaron a Zapata como presidente / creo que sí y que cuidaban las tierras de los campesinos y así / y dice también que como presidente interno estaba Álvaro Gutiérrez // y creo que ya

En los casos de Emanuel y Ernesto se tienen dificultades similares que giran sobre la misma idea. Por un lado, Emanuel expresa que uno de los grupos revolucionarios en los cuales surgió un descontento se llamaba “irreconciliables” y el otro grupo era “carrancistas contra zapatistas”. Sobre el nombre del primer grupo se puede decir que el alumno se apega demasiado al texto a partir de las especificidades que brinda la información de la pregunta, es decir, se busca un dato específico y Emanuel atiende a esa concreción, de tal manera que no atiende la información que contextualiza el dato en sí. La dificultad consiste en extraer elementos con alteraciones sintácticas importantes. En el plano del sistema gráfico del texto, la puntuación empleada que expresa la idea parece pasar desapercibida, en este caso, los dos puntos que introducen la explicación, y una coma que separa a los carrancistas y al grupo de villistas y zapatistas; además de las palabras “contra” e “y” entre villistas y zapatistas, la cual expresa la unión entre ambos. Ahora bien, cuando menciona que el otro grupo era “carrancistas contra zapatistas” hay dos opciones de interpretación, o bien el alumno rectifica y menciona a los carrancistas contra zapatistas como los dos grupos en disputa, aunque deje de lado a los villistas, o bien lo interprete como la unión de dos grupos que estuvieron en contra del grupo de “irreconciliables”.

Por otro lado, cuando Ernesto refiere que los tres grupos lucharon entre sí parece haber una reinterpretación en donde no hay integración adecuada de los términos que establecen el sentido convencional de ese segmento. Esto se muestra cuando el entrevistador pregunta por una precisión: si los villistas y zapatistas peleaban entre sí también y el alumno responde afirmativamente. A diferencia de Emanuel, Ernesto no interactúa con el texto durante esta parte, por lo que la información que refiere en su proposición sufre unas transformaciones y se muestra incompleta, aunque también, gracias al ejemplo de Emanuel, se puede dar cuenta que tener el texto a disposición no significa necesariamente su uso adecuado o que garantice la construcción convencional de interpretaciones.

Después se tiene el ejemplo de Alex, el cual menciona que hubo una decisión que fue aceptada por unos, pero rechazada por otros. Al preguntar sobre cuál fue esa decisión, el alumno regresa al texto y se lo atribuye a los hechos iniciales del mismo párrafo en el que se menciona esa decisión. Aquí hay un razonamiento que involucra dos aspectos importantes: el hecho de explorar en la información previa y el hecho de que se expresa claramente que

“los convencionistas decidieron adoptar parte del programa de Zapata sobre el reparto de tierras”, esto último parece ser lo que le permite a Alex estar seguro de que esa era la decisión de la que se habla y no darle mayor importancia al resto de información. Sin embargo, si se integra la información previa a este segmento en donde se menciona el interés de Carranza por ser presidente con lo que se menciona sobre la designación de Eulalio Gutiérrez como interino, la decisión con la que estuvo en desacuerdo Carranza fue otra de acuerdo con el texto. El ejemplo muestra que las relaciones sintácticas se transforman por un componente semántico cuando ofrece una justificación utilizando la información textual: “(leyendo el texto) reparto de [tierras] a los campesinos y ellos go-bier / eligieron como presidente interino de la [epública] de Eu-la / Gutiérrez los grupos [villastes] y zapatistas se aceptaron las decisiones pero Carranza no la acató”, pero, además, no se ve una integración de la información previa sobre las interpretaciones posteriores.

En la última proposición de la serie ofrecida por Nadia se aprecian varias dificultades. La alumna inicia su interpretación con una sustitución léxica, sin dar mayores detalles sobre la idea, en la que expresa que “Zapata se fue a la Ciudad de México”, cuando realmente fue Venustiano Carranza al triunfar sobre Huerta y declararse como el primer jefe del movimiento. Ahora bien, cuando menciona que “los que vivían ahí aceptaron a Zapata como presidente” se refiere al grupo reunido en la convención de Aguascalientes en los que se menciona que decidieron adoptar parte del programa de Zapata sobre el reparto de tierras. Este sentido también se altera cuando dice que “cuidaban las tierras de los campesinos”. Por último refiere que había un presidente “interno” llamado Álvaro Gutiérrez. Un hecho relevante en esta proposición es que Nadia la construye apelando a lo que comprende y a lo que recuerda, no consulta en ningún momento el texto. Este tipo de comportamientos son frecuentes en la elaboración de interpretaciones desviantes, a diferencia de cuando se usa la información del texto de maneras razonables.

En cuanto a la tercera forma detectada, en la cual la proposición se subordina a la inserción de información extratextual, se presenta el siguiente ejemplo. El fragmento pertenece a una situación en donde se exploran posibles relaciones entre la información previamente referida por el alumno. Después de que el entrevistador menciona dos hechos y pregunta por un posible vínculo, el alumno refiere una serie de interpretaciones en la que

rescata algunas partes del texto, pero también agrega información que explica una trama diferente a la de la narración. En ella, Emanuel construye un sentido alterno en donde también se observa una muy baja interacción con el texto.

E: Bueno / también me dijiste que aunque Díaz había abandonado la presidencia eso no solucionaba los viejos problemas / que los obreros querían sus tierras y que los mexicanos sentían que se cuidaban más los intereses de los extranjeros que de los mexicanos y que Madero se enfrentó a esas situaciones / me dijiste que había dos caminos hacerlo poco a poco y siguiendo la ley verdad?

Emanuel: Ajá

E: Eso tiene algo que ver con que Emiliano Zapata se haya rebelado en contra de Madero?

Emanuel: Si porque Zapata no quería que Madero los defendiera

E: Por qué?

Emanuel: Es que los mexicanos querían hacerle algo a los extranjeros para que ya el gobierno les hiciera más caso a ellos pero él los defendía de que no así / los mataran pues

E: Quién?

Emanuel: el nuevo presidente

E: Quién era el nuevo presidente?

Emanuel: Francisco I Madero

E: Ok entonces Madero defendía a las personas por qué?

Emanuel: para que no les hicieran daño

E: Y quién les iba a hacer daño?

Emanuel: Los extranjeros

E: Y por qué Zapata se rebeló contra Madero?

Emanuel: (se dirige al texto y lo lee para sí) // no dice

E: Por qué?

Emanuel: Es que dice que (comienza a leer en voz alta) para resolverlas había dos caminos hacerlo poco a poco siguiendo la ley o cambiar de inmediato por la fuerza si fuera necesario todo lo que estaba mal / Madero prefirió el primero que fue de hacerlo poco a poco y después dice que Emiliano Zapata se rebeló en Morelos contra Madero pero no dice por qué se rebeló

E: Entonces Zapata sí se rebeló contra Madero pero no dice por qué / solo pasó / pero no dice por qué

Emanuel: Ajá



En un principio el alumno aceptó un vínculo del primer hecho con el descontento surgido entre Madero y Zapata. Al ver que en esa construcción de significados no incluía algún indicio sobre esto, el entrevistador pregunta por la causa del altercado. Es hasta ese momento que el alumno revisa de nuevo el texto, pero su exploración solo lo lleva a corroborar que sí hubo un problema entre ambos personajes, aunque no la causa.

Como se ha visto en varios ejemplos presentados en esta y otras secciones del análisis de resultados, los alumnos construyen sus interpretaciones utilizando la información del texto, ya sea que la reelaboren o la parafraseen, o ya sea que la utilicen de manera explícita, basando los significados en lo que van leyendo. Las relaciones o inferencias que se van estableciendo dependen del grado de comprensión que los alumnos van fabricando y van incorporando a la información nueva o porque, en otras situaciones, van integrando la información previa a medida que la reinterpretan y establecen vínculos que tienen que ver con las acciones emprendidas con el propósito de ofrecer explicaciones más amplias que incluyan, entre otras cosas, causas o consecuencias.

A partir de esto, las progresiones vislumbradas en el plano del lenguaje consisten, en primer lugar, con la incorporación o consideración de la información previa como datos que expliquen las causas o antecedentes de un hecho, esto permite que los alumnos restituyan las relaciones sintácticas y semánticas y puedan detectar alguna relación, a su vez, en el plano del sistema gráfico, implica poner más atención en las características gramaticales y léxicas de esos segmentos, al igual que el sistema de puntuación (ideas separadas por puntos y comas principalmente) empleado en el texto cuando el procedimiento es microtextual.

Cuando el procedimiento es macrotextual la manera de buscar relaciones es menos precisa y apela generalmente a lo que los alumnos establecen a partir de significados semánticos y pragmáticos, además de sus creencias en torno a la interpretación del texto por sus características, como cuando algunos alumnos refieren restricciones en su explicación por la delimitación de los subtítulos. Otra forma progreso durante la lectura se ubica cuando los estudiantes utilizan el contexto narrativo como referencia para realizar inferencias y relaciones, de ahí, por ejemplo, que establezcan las intenciones presidenciales de Carranza cuando se expresa que se proclamó “primer jefe” como la causa de su descontento con el grupo de villistas y zapatistas al nombrar un presidente interino.

En el plano de los conocimientos previos (entiéndase la comprensión de la información textual previa y los conocimientos que se tienen sobre el tema), las dificultades tienen que ver con la inclusión y/o consideración de éstos con la información nueva, o con el entendimiento que se va construyendo mientras se avanza sobre la lectura. Cuando los alumnos refieren sus proposiciones, en la mayoría de las ocasiones, parecieran hacerla alrededor del segmento específico que acababan de revisar. Al indagar sobre antecedentes que expliquen más sobre aquello que mencionan, los alumnos o bien aluden a lo que comprenden y recuerdan, o bien regresan al texto para buscar esos datos, en ocasiones teniendo éxito y en otras no debido a la manera de utilizar la información a disposición.

Los obstáculos de los conocimientos previos se relacionan estrechamente con los conflictos en el plano del lenguaje y la forma de representar la tarea lectora, ya que en esta inclusión de la información anterior con la nueva, los alumnos se enfrentan a los problemas de reinterpretaciones continuas del contenido, de tratar de vincular información cuyo contenido no quedó claro o no se resolvió en su momento, porque el alumno recupera y le da relevancia a cierta información y no a otra que en momentos futuros quizá se necesiten, o porque la exploración del texto no tiene resultados adecuados, pertinentes (en el sentido expresado por el texto) o satisfactorios (para el alumno).

En el siguiente ejemplo se muestra una situación que ilustra una serie de obstáculos entre los cuales se pueden enunciar la falta de conocimientos previos sobre el tema, dificultades inferenciales, para establecer relaciones y problemas derivados sobre la forma de ahondar sobre la información para ofrecer una interpretación. El ejemplo inicia con el entrevistador rescatando una idea elaborada previamente por Alex sobre la cual él ya estaba seguro de eso. A partir de esto se sigue citando información textual sobre esa interpretación hasta que se llega a un punto que plantea un problema para el alumno: discutir quién era el dictador al que se hace alusión. Esta pregunta surge a raíz de una construcción divergente en la cual el alumno dice que Díaz convocó al levantamiento armado del 20 de noviembre de 1910. Como se puede apreciar, el alumno, sin considerar el texto, menciona que el dictador fue Madero, aunque después se muestra inseguro, por lo que decide revisar el texto.

E: Entonces por lo que tú me platicas a Porfirio Díaz lo metieron a la cárcel y pagó una fianza

Alex: Y se debía de quedar en San Luis Potosí y se fue a Estados Unidos

E: Y luego?

Alex: Le dijo al pueblo que levantaran sus armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez

E: Para qué?

Alex: (leyendo el texto) Arrojaran el poder al dictador

E: Sabes quién era el dictador?

Alex: Madero

E: Era Madero el dictador?

Alex: Ah no Francisco

E: Francisco es una persona y Madero es otra?

Alex: Es Francisco I Madero junto

E: Ok entonces Francisco I Madero era el dictador

Alex: Sí bueno no estoy seguro

E: Entonces Díaz fue encarcelado pago una fianza y les dijo a las personas que levantaran sus armas para arrojar del poder al dictador pero quién era ese dictador del que nos hablan?

Alex: A ver voy a volver a revisar

E: Ok adelante

Alex: (toma el texto y lo lee para sí) // Toribio? (con tono de duda)

E: Toribio era el dictador?

Alex: Sí porque aquí dice (leyendo el texto) Toribio Otorga se levantó en armas con un pequeño grupo de seguidores el dieciocho del mismo mes

E: Entonces ya estás seguro?

Alex: Sí

Luego de buscar información referente, Alex corrige y refiere como dictador a un personaje llamado Toribio Ortega, el cual, de acuerdo con el texto, se levantó en armas el 14 de noviembre una vez que Madero publicó el Plan de San Luis en el cual invitaba, entre otros puntos, a derrocar a Díaz a través de las armas. Esta secuencia narrativa lleva a inferir que Ortega era un aliado del movimiento maderista, aunque es de considerar que es una relación difícil de establecer puesto que no hay pistas o claves que expresen este vínculo, solo la forma en la que se presentan los hechos. Probablemente, Alex menciona a Ortega como el dictador debido a que éste se menciona en los acontecimientos posteriores en el texto de donde se menciona todo lo que alude a este llamado. Alex parece establecer vínculos considerando un

contexto narrativo situacional: si se habla de levantamientos armados para derrocar al dictador, las respuestas se encontrarán en donde se haga alusión a esta clase de sucesos, y puesto que en la información posterior (o cercana) se menciona el comienzo de la revolución, explora en ese sentido buscando un sujeto al cual atribuirle tal cualidad. Esto permite observar el significado que construye el alumno sobre los términos que desconoce y sobre los cuales no alcanzó a elaborar o inferir sobre la información previa en su momento. En este escenario, esto es usado como criterio para explorar el texto y construir explicaciones que conducen a una comprensión divergente de las ideas expuestas.

En estos ejemplos se reflejan situaciones específicas que atañen a las dificultades de los conocimientos previos y su integración en los significados posteriores. En cuanto a las progresiones vislumbradas alrededor de este plano, se puede decir que la representación sobre la tarea lectora adquiere importancia, ya que a través de las diferentes situaciones y problemas que plantea la actividad, los alumnos sospechan que pueden encontrar los antecedentes de algunos hechos determinados y sus acciones se encaminan a buscar las posibles relaciones.

Ahora bien, las relaciones causales son interpretaciones y las dificultades alrededor de éstas no son diferentes a las ya expuestas. Como se expresó anteriormente, en contexto, las dificultades pueden presentarse en uno o varios niveles de lectura. Una revisión a las dificultades en cada tipo de relación causal indica que los problemas se presentan con más frecuencia en los tipos uno y dos en proporción al número de casos. Cuando los alumnos basan sus interpretaciones a partir de una reconstrucción de la temporalidad, se presentan dificultades principalmente al momento de establecer las relaciones sintácticas y semánticas de manera convencional, esto se torna un poco más complejo en los casos del tipo dos debido a los procedimientos microtextuales y las conductas asociadas a estas que son utilizadas para establecer relaciones. Ahondar sobre una causa o consecuencia a partir de un hecho central implica para los alumnos juzgar la información adecuada muchas veces sobre criterios de coherencia, cohesión, y no sobre la explicación del desarrollo de los hechos históricos, de ahí que una dificultad recurrente en los errores causales de esta y las otras categorías sea la falta de conocimientos previos o la integración de la información anterior sobre lo que se va construyendo, ya que las relaciones parecieran hacerse sobre datos puntuales y segmentos pequeños de información.

A excepción de la categoría tres, en donde hay elementos de sucesión y duración, las demás categorías tienen que ver en su mayoría con dificultades que mezclan la consideración de los conocimientos previos, información agregada y sentidos tergiversados por transformaciones sintácticas. Esto parece explicar cómo es estas categorías las relaciones atraviesan por formas de interpretar la información con criterios y concepciones particulares de los alumnos lectores, entre ellas, las posiciones en el texto de los acontecimientos, la concatenación de una serie de hechos como las causas o consecuencias de un hecho central y la información agregada a partir de la representación de la historia que el texto parece transmitir.

***Representaciones sobre la tarea lectora vinculada a la reconstrucción de la causalidad y las interacciones texto-lector***

Durante la actividad lectora, incluyendo los momentos de intercambio en las diferentes partes de la entrevista, los alumnos apelan a diferentes formas de actuación para referir sus interpretaciones, para explorar el texto, para extraer información y significarla, todo esto en torno a un objetivo o una meta, en esta ocasión, alrededor de establecer relaciones sobre el contenido del texto. Las acciones de los alumnos sobre el texto y los significados que construyen se despliegan alrededor de lo que se requiere lograr, los conocimientos que está en posibilidad de usar y las concepciones propias en torno a lo que significa leer textos de contenido histórico. La representación que los alumnos tienen y emplean sobre la actividad refleja los procedimientos que ponen en marcha para resolver los problemas que surgen de la interacción con el texto. La representación sobre la actividad lectora adquiere diferentes formas a partir de los recursos con los que cuenta el alumno y se presentan en función de las acciones que se juzgan pertinentes sobre la resolución de la tarea.

Ante los problemas que representa ahondar sobre la información para ofrecer explicaciones más amplias, para elaborar inferencias o para manejar y vincular la información de manera adecuada, la interacción con el texto se volvía importante, aunque también se pueden encontrar procedimientos realizados sin esta interacción con el objeto, es así como las representaciones se pueden dividir en primer lugar a partir de estas dos clases. Cuando se utiliza el texto, las dos primeras categorías son las formas principales de representar la tarea pues en términos de frecuencia son las más comunes. En ambos casos la

profundización sobre el texto para la resolución de los problemas planteados o surgidos inician a partir de los segmentos informativos que contienen los datos de los cuales se empieza la exploración. En otras palabras, inician la interacción con el texto en un primer momento sobre los párrafos, al interior de ellos y revisando en la gran mayoría de los casos la información previa.

El despliegue de acciones en este sentido se ve íntimamente vinculado con la utilización de procedimientos microtextuales y de la búsqueda de respuestas a través del establecimiento de relaciones literales. A medida que van reconociendo la importancia de considerar la información de otros segmentos o párrafos para ofrecer interpretaciones coherentes y más amplias, también se ven orillados a intentar inferir relaciones entre la información de dos segmentos, ya no solo la información que contiene un solo segmento. Para presentar una categorización se partió de reconocer dos tipos principales de representaciones: en donde hay una interacción con el texto (IT) y en donde no se observa interacción (NI).

***La representación de la tarea se torna sobre la lectura y la expresión de la información textual (IT1).***

Aquí las acciones de los alumnos se basan en revisar el texto y rescatar información textual considerada como adecuada, la cual, a su juicio, contestaba o resolvía el problema planteado. La situación indica que los alumnos buscan realizar una interpretación a través de la utilización de la información literal. Estas acciones consisten en apoyarse en gran medida por lo que se refiere en el texto desde su estructura y expresarla sin ninguna clase de interpretación.

En las siguientes secuencias se ejemplifica la primera categoría. El contexto de entrevista es una situación que trata de escuchar la opinión de los alumnos a partir de una relación de algunas ideas. Con base en la información contenida en la relación que ofrece el examinador, Julio se centra sobre una parte de la afirmación argumentando su desacuerdo solo de ese dato y lo corrige. A continuación se indagó si ese hecho tuvo finalmente algo que ver con el segundo hecho mencionado en la afirmación el cual hasta el momento no había sido abordado. En un primer momento refirió no saber, pero luego de unos instantes Julio regresó al texto y leyó en voz alta el párrafo completo que contiene la información aludida

en la afirmación, esto muestra que el procedimiento se emprende sobre segmentos textuales que contienen una serie de ideas en las cuales el alumno lector espera encontrar algún sentido, dato o pista. Esto demuestra además que el alumno parte de los datos provistos planteados en el problema, y la interacción con el texto se basa en la búsqueda de la información que aluda a éstos.

E: La segunda cosa que me dijo fue que / Villa y Zapata se levantaron en armas contra Carranza porque éste o sea Carranza sacó a Huerta del país tú estás de acuerdo con eso?

Julio: No / porque Huerta no lo sacaron él se decidió ir del país

E: O sea a Huerta no lo sacaron él se fue

Julio: Sí

E: Y qué tiene que ver Villa y Zapata con un levantamiento en armas contra Carranza?

Julio: No / no sé / porque // (leyendo el texto) los caudillos revolucionarios se reunieron en Aguascalientes en octubre de mil novecientos catorce para tratar de ponerse de acuerdo en una reunión que se llamó la soberana convención revolucionaria / los convencionistas decidieron adoptar parte del programa el de Zapata sobre el / sobre el reparto de tierras a los campesinos y eligieron como presidente interino / de la república a / Eulalio Gutiérrez los grupos villistas y zapatistas (enfaticando) aceptaron esta decisión pero Carranza no la atacó

E: Por eso se levantaron en armas contra Carranza?

Julio: Ajá

E: Entonces estás de acuerdo con que Villa y Zapata se levantaron en armas contra Carranza?

Julio: Sí

E: Pero no estás de acuerdo con lo que dijo de que se levantaron en armas porque sacó a Huerta del país

Julio: No con eso no

En el siguiente ejemplo se muestra de nuevo a Julio es una situación normal de interpretación parcial. El alumno inicia rescatando información textual leyéndola en voz alta como parte de una proposición. Después de que el entrevistador pregunta sobre algo más que quisiera agregar, Julio mencionó un fragmento más del mismo modo. Luego de esto, el entrevistador preguntó por un dato incompleto derivado de aquello que citó: ¿por qué la Revolución quedó dividida entre dos bandos? Ante esta solicitud, la respuesta inmediata del alumno es revisar el texto, buscar la información pertinente y una vez ubicada, lee los datos

de manera textual en voz alta. El mismo fenómeno se repite al referir otro dato ambiguo:  
¿Cuál fue esa decisión que hizo que la revolución haya quedado dividida entre dos bandos?

Julio: La revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos **irreconocibles** / carrancistas contra villistas y zapatistas al principio pareció que Villa y Zapata triunfarían ya que ocuparon casi todo el país y tomaron la capital mientras Carranza y su principal general / Álvaro Obregón / se refugiaron en Veracruz / pero finalmente el talento militar de Obregón se impulsó / al de Villa al de Villa y lo derrotó en Celaya en abril de mil novecientos quince

E: Hasta ahí qué pasó?

Julio: (leyendo el texto) Que la revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconocibles / carrancistas contra villistas y zapatistas // y al principio pareció que Villa y Zapata triunfaron triunfarían ya que ocuparon casi todo el país y tomaron la capital / mientras carran / mientras Carranza y su principal general /Álvaro Obregón se refugió en Veracruz

E: Algo más?

Julio: (leyendo el texto) El talento militar de Obregón se impulsó / al de Villa y lo derrotó en Celaya en abril de mil novecientos quince / nada más

E: A ver pláticame sobre algo por qué la revolución quedó dividida entre dos bandos?

Julio: (revisa el texto) // (leyendo el texto) porque los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión pero Carranza no la acató

E: Cuál decisión?

Julio: (revisa el texto) // que hayan nombrado a Eulalio Gutiérrez como presidente / interino

E: Y por qué dices que Carranza no acató eso?

Julio: No sé / a lo mejor porque él quería ser el presidente / ah si él quería ser el primer jefe

E: Entonces ser primer jefe y ser presidente es lo mismo?

Julio: Supongo que sí

La manera de resolver ambos problemas es la misma, refiriendo información textual como interpretaciones las cuales se apegan a lo que el alumno alcanza a considerar. A diferencia de la situación anterior, el problema aquí es más concreto, por eso, Julio rescata solo las partes que él considera que responden a la pregunta. Como se puede observar, a partir de la información que rescata y los cuestionamientos que se dan durante la conversación, el alumno hace un notable trabajo inferencial relacionando la información del párrafo que leyó y la que había leído anteriormente consiguiendo una reflexión coherente de acuerdo con el planteamiento del texto. La relación de hechos que reflejan el trabajo inferencial es la siguiente: la Revolución quedó dividida entre dos bandos, Carrancistas contra Villistas y



Zapatistas, porque estos dos últimos grupos nombraron presidente interino a Eulalio Gutiérrez, pero Carranza no aceptó esa decisión, ya que él quería ser el presidente.

Como en este caso y en muchos otros, los alumnos saben que pueden encontrar información que explique el desenvolvimiento de los hechos en lo anteriormente narrado y, por lo tanto, exploran en ese sentido, pero también saben que la información que responda a los cuestionamientos puede estar en la misma sección que acaban de leer y exploran de igual manera, algunas ocasiones teniendo éxito y otras no, dependiendo del trabajo inferencial y reflexivo que hagan sobre los datos que van vinculando.

En la situación que se muestra a continuación, luego de terminar una parte de la lectura, Viridiana mencionó una proposición que refleja una comprensión bastante aceptable de la información, además de referir la idea principal. Luego de que se le pregunta sobre el por qué Madero se levantó en armas contra Porfirio Díaz, la alumna acudió al texto y mencionó textualmente una idea particularmente interesante: “por el sufragio efectivo y la no reelección”. Después de preguntarle por una interpretación de esa frase, se remitió nuevamente al texto y complementó leyendo de nuevo en voz alta: “pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y no reelección de los presidentes”. Esta acción, al parecer, le permitió confirmar una interpretación coherente en donde también participa su comprensión de las ideas y sus conocimientos previos.

Viridiana: En ese documento Madero denuncio <a> la **legalidad** de las {seleccio} / de las elecciones y desco-noció <el> a Porfirio Díaz como presidente / se declaró él mismo presidente provi-sional hasta que se realizaran nuevas elecciones / prometió que {devolve} devolverían <a> las tierras a quienes hubieran sido {des} **despolados** de ellas / si dice despolados o algo así no? Es que esta (señala la letra j) casi no se ve tanto

E: A ver vuelve a revisar qué letra es?

Viridiana: Despo-jados // es despojados // (con su dedo revisa el texto rápidamente para retomar) pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y no reelección de los presidentes también hizo un llamado al pueblo / para que se levantara en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y se arrojara del poder al dictador <de> la experiencia lo había convencido de que no había otra manera de lograr el cambio de gobernante

E: Hasta ahí

Viridiana: Se levantaron en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez // se // se me hace que Madero desconoció a Porfirio Díaz como presidente

E: Y quién se levantó en armas?

Viridiana: Madero no? / contra Porfirio Díaz

E: Y por qué?

Viridiana: (consultando el texto) por la / por el sufragio efectivo y no reelección

E: Qué significa eso de sufragio efectivo y no reelección?

Viridiana: (leyendo el texto) pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y no reelección de los presidentes // yo pienso que / como Porfirio Díaz había sido ya presidente por muchos años por eso decía que la no reelección

En este ejemplo se puede ver que Viridiana exploró sobre el mismo párrafo para buscar la información que responda el porqué del problema surgido entre Madero y Díaz. Aunque la alumna pudo haber recurrido a la información anterior (ya sea porque establece relaciones con lo comprendido o con lo que lee de nuevo), a ella le pareció adecuado mencionar esa frase que, dado el contexto narrativo y su comprensión manejada, le permite afianzar una interpretación convencional. Sin embargo, en esta situación, se puede vislumbrar una segunda interpretación sobre el uso de la información textual. Desde el punto de vista de las conductas sobre los retornos al texto, es evidente que recurre al texto para buscar información cercana a los hechos que aluden los cuestionamientos. En este caso en particular, la forma de buscar y utilizar la información cercana parece contribuir a interpretaciones razonables, muy probablemente por la comprensión del texto que hasta ese punto la alumna manejaba, ya que momentos antes de llegar a este punto, como parte de una interpretación, Viridiana menciona “que como este Porfirio Díaz se reelegía no dejaba que otras personas pudieran participar y / cuando este Madero entró pues ya iba a ser / ¿Cómo se dice? / pues si como alguien nuevo para ser presidente”. El razonamiento que sigue la alumna es atribuirle a Madero una serie de acciones respecto al desconocimiento de Porfirio Díaz como presidente y su reelección continua en el puesto, y cuando se alude en la frase al voto efectivo y la no reelección, se propician en la interpretación de Viridiana inferencias para confirmar el papel de ambos personajes en el problema planteado.

En el siguiente fragmento se tiene a Emanuel rescatando información textual luego de que el entrevistador le pregunta sobre lo que dice la lectura. En un punto, el alumno menciona lo siguiente: “prometió que devolverían las tierras a quienes hubieron sido despojados”, esto es retomado por el examinador para indagar quién fue el que prometió tal cosa. La conducta del alumno es regresar al texto, revisarlo para sí mismo y mencionar a

Porfirio Díaz. La posible lógica de este comportamiento refleja que el alumno parte de la frase en el texto “prometió que se devolverían las tierras” y explora hacia atrás para encontrar el nombre del personaje más próximo, aunque no se detiene a reflexionar a profundidad la relación que está estableciendo. Más adelante, frente a la pregunta que consiste en responder quién fue el que “hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910”, el alumno recurre a la misma acción refiriendo que fue Díaz el personaje que hizo ese llamado. Cuando el entrevistador le pregunta el por qué menciona que fue Díaz, Emanuel comienza a citar el texto desde el punto en el que se menciona a Díaz, haciendo explícita su manera de utilizar la información.

Emanuel: Es ese documento Madero denun-ció / la / **legalidad** de <esas> elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente <de> / se declaró el mismo presidente / {provi} provisional hasta que se realizaran nuevas elecciones prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido / **despo-lados** de ellas pidió que se / que se defendiera **al** / el sufragio voto efectivo y la no reelección de los {presi} presidentes también hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y **arrollaran el poder de** / dictador la / experiencia lo {hab} / lo había **convertido** de que no había otra manera de lograr el **campo** de gobernante

E: Hasta ahí qué nos dice?

Emanuel: (leyendo el texto) Que Madero denun / denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente

E: Algo más?

Emanuel: (leyendo el texto) Y realizaron nuevas elecciones y prometió que devolverían las tierras a quienes hubieron sido despojados

E: A ver pláticame acerca de que prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados quién prometió eso?

Emanuel: (revisa el texto para sí) // Porfirio Díaz

E: Qué más?

Emanuel: (lee el texto para sí rápidamente) / (leyendo el texto en voz alta) hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y arrollaran del poder del dictador

E: Sabes quién hizo ese llamado?

Emanuel: (busca en el texto) //

E: Me dijiste que hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez sabes quién lo hizo?

Emanuel: Porfirio Díaz?

E: Por qué dices que fue él?

Emanuel: Porque dice (comienza a leer en voz alta) Porfirio Díaz como presidente se declaró el mismo presidente provisional hasta que se realizaran nuevas elecciones prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y la no reelección de los presidentes también hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas

E: Y para qué quería que se levantaran en armas?

Emanuel: (leyendo el texto) Para que arrollaran del poder del / al dictador

E: Ok / y quién era el dictador?

Emanuel: (busca en el texto) //

E: Dice por ahí?

Emanuel: No

E: Tú quién crees que pueda ser?

Emanuel: (se queda pensativo por un momento) // No sé

En la última parte, el entrevistador pregunta sobre el para qué del levantamiento armado que se narra, y aquí el alumno recurre al texto, pero ahora explorando hacia adelante, refiriendo que fue para “arrollar del poder al dictador”, una información que se encuentra inmediatamente después de la que alude la pregunta y que es pertinente en términos estrictos de acuerdo con la narración. El resto del fragmento muestra una gran dificultad para hacer inferencias y relacionar la información, pues refiere no saber quién fue el dictador e intenta buscar en el párrafo un nombre o algún dato que de alguna pista sobre quién era el dictador, pero no lo consigue. Emanuel muestra dificultades para determinar que fue Madero el que denunció la ilegalidad de las elecciones y el que prometió que se devolverían las tierras. Sobre las partes finales, en donde se toca el tema del dictador, se puede decir que el alumno tiene problemas para inferir que Díaz es el dictador referido, aunque también pareciera desconocer el significado de ese vocablo, pues al menos era la primera vez que aparecía esa palabra en el texto y además el alumno busca en el texto la información de manera literal.

En el siguiente ejemplo se muestra a Ernesto enfrentado dos problemas planteados en una misma secuencia. Ante los cuestionamientos, el alumno se sirve del texto para explorar sobre los datos a partir del contenido informativo del problema, pero finalmente no encuentra respuestas satisfactorias debido a la interpretación literal que va construyendo al mismo tiempo que ahonda sobre la información textual. En la parte final, el alumno trata de buscar

indicios que respondan a la causa de que Orozco se haya rebelado contra Madero, pero no encuentra una información que se ajuste a lo que está buscando. Cuando refiere que “nada más dice que Pascual Orozco lo hizo en Chihuahua” revela dos cosas: la utilización de la información textual a la que se apega estrictamente y el reconocimiento de una insatisfacción que retoma como el único dato que refiere el texto sobre la relación de estos dos hechos.

E: Hasta ahí qué nos dice?

Ernesto: (leyendo el texto) Que // que / que Emiliano Zapata se rebeló contra Madero

E: Por qué se rebeló?

Ernesto: (busca en el texto) // No dice

E: Qué más nos dice?

Ernesto: (leyendo el texto) Que Orozco también / y que Madero encargó las operaciones contra Orozco al general Victoriano Huerta / que en unos meses derrotó a los oroz-quis-tas

E: Y dice por qué Orozco se rebeló?

Ernesto: (busca en el texto) // no / nada más dice que Pascual Orozco lo hizo en Chihuahua

***La representación se hace sobre la información literal con más control y reflexión sobre ella (IT2).***

La situación indica que los alumnos elaboran sus interpretaciones producto de un análisis más profundo de la información que alcanzan a rescatar o a considerar, por eso las revisiones ya no son tan extensas como las anteriores; aquí los alumnos se enfocan en segmentos más delimitados de información debido al control sobre el contenido que juzgan pertinente en cuanto a la resolución de los problemas, sin embargo, se observa que siguen construyendo, en su mayoría, relaciones sobre la expresión textual de la información.

En el siguiente ejemplo se evidencia un manejo de la información diferente debido a una interacción más activa con el texto. Ernesto comienza refiriendo algunos datos importantes para la trama narrativa, pero deja unos vacíos informativos en los cuales el entrevistador indaga. Estos huecos se refieren a señalar los hechos que hicieron a Madero tener dos alternativas de actuación. El alumno primero refiere, sin regresar al texto, que esos hechos se refieren a “cambiar cosas” y después precisa que eso que Madero quería cambiar eran “los problemas de México”. Frente a la pregunta del entrevistador en la que trata de

ahondar sobre esos problemas, el alumno acude al texto para mencionar la siguiente información textual: “Madero tuvo que enfrentar todas esas dificultades”. Esta acción pareciera significar para Ernesto una confirmación de lo que está aludiendo, relacionando las dificultades con los problemas de México. Después, para responder a la pregunta sobre cuales eran esas dificultades, Ernesto retrocede sobre la información y encuentra los datos pertinentes y los menciona en voz alta. En la última parte de este ejemplo se explicita el razonamiento seguido por el alumno para ahondar sobre la información.

Ernesto: Los campesinos / deseaban que **los** / devolvieran sus tierras y / los obreros / **mejorar** salarios un tiempo de trabajo diario / más corto y el derecho de organizarse para / exigir mejores condiciones de trabajo cuando fuera **necesarios** / además había [un-na] queja / general los mexicanos sentían // que el gobierno {ciuda} / cuidaba más <a> los {in} / intereses extranjeros que <a> los mexicanos / Madero tuvo que enfrentarse a todas / esas dificultades para resolver había dos / caminos {ha} / **hacerlos** / poco a poco siguiendo **las** {le} la ley o {cam} / o cambiar de {in} inmediato por la fuerza si / fuera necesario todo lo / que estaba mal / Madero // Madero prefería el primero pero algunos de sus antiguos (*lee la palabra “partidarios” en voz baja*) / **partidatos** // partidarios / no quería {es} // no querían esperar

E: Hasta ahí qué nos dice?

Ernesto: Que // que Francisco I Madero tenía dos elecciones uno arreglarlo todo a la fuerza y otro / era // a ver cuál era (*se dirige hacia el texto y lo revisa*) / y otro era seguir siguiendo poco a poco la ley / y ya

E: Madero tenía dos qué?

Ernesto: Dos elecciones hacerlo poco a poco o hacerlo por la fuerza

E: Para hacer qué?

Ernesto: Para cambiar las cosas

E: A qué cosas crees que se refiera?

Ernesto: A los problemas de México

E: Cuáles problemas?

Ernesto: (leyendo el texto) Madero tuvo que enfrentar todas esas dificultades

E: Qué dificultades eran?

Ernesto: (leyendo el texto) los campesinos deseaban que les de-volvieran las tierras y los obreros mejores salarios un tiempo de trabajo más / corto y / el derecho a la organización para mejores salarios cuando fuera necesario

E: Cómo sabes que son esas las dificultades?

Ernesto: Porque me fijé en lo que estaba antes de esto

E: De qué?

Ernesto: De donde dice que Madero se enfrentó a las dificultades

Ahora bien, en las interpretaciones que va construyendo Ernesto en este fragmento de la entrevista parece contribuir en buena medida la forma enunciativa del texto en esta sección, pues esto favorece el trabajo inferencial que tiene que hacer el alumno sobre la información. Si se revisa con detenimiento el texto de esta parte, se puede dar cuenta que existen suficientes pistas textuales que ligan el argumento con suficiente coherencia y cohesión, las cuales le ayudan al alumno para determinar las relaciones entre las ideas. Si se contrastara esto con el ejemplo anterior de Emanuel, se puede decir que esa sección carece de pistas en lugares estratégicos del texto para determinar que fue un personaje y no otro el que realizó ciertas acciones<sup>10</sup>, sin embargo, en la misma tónica, Emanuel presenta, en ese ejemplo presentado, algunas dificultades para reflexionar a profundidad los datos aislados que rescata y vincula.

***Representación cuya exploración sobre el texto se hace sobre aspectos más puntuales (IT3).***

Las acciones que emprende los alumnos se encaminan en la búsqueda de información que pueda confirmar, rechazar, aportar o cambiar las proposiciones elaboradas. Los procedimientos que se encuentran aquí se realizan a partir de situaciones que plantean problemas en torno a dificultades de comprensión visualizadas por el alumno de manera autónoma o porque el entrevistador lo plantea. Esto hace que en esta exploración otros aspectos relacionados con la interpretación puedan verse involucrados. Los casos parecieran mostrar una interacción más activa con el texto, pues la tarea implica evaluar la información y ponerla en relación con lo ya referido, es por eso que, a diferencia de la categoría anterior,

---

<sup>10</sup> En el ejemplo de Emanuel, una dificultad parece radicar en diferenciar las ideas del siguiente fragmento “En ese documento, Madero denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente. Se declaró él mismo presidente provisional, hasta que se realizaran nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas...” (p. 67). Si una pista textual hubiera consistido en mencionar de nuevo a Madero justo antes de donde se menciona que “Se declaró él mismo presidente...” probablemente hubiera propiciado que el trabajo inferencial sobre la información posterior fuera más sencillo, en especial para los alumnos que ahondan en el texto mediante pistas textuales literales. Aunque, como refiere Pellicer (2011), en el trabajo con los textos en las escuelas se debe trabajar para que los alumnos incorporen manejos cada vez más sofisticados sobre la información.

la representación requiere mayor tiempo en el proceso de razonamiento sobre la información juzgada como adecuada.

En el fragmento que se muestra a continuación Viridiana se encuentra mencionando una interpretación sobre las personas “que no querían a Porfirio Díaz”. En un punto, ella da a entender que Díaz fue asesinado por alguna persona de las que menciona, pero tras un momento de duda, la alumna explora el texto con el objetivo de averiguar este dato en particular, es así como finalmente encuentra que realmente no lo mataron, sino que murió en 1915.

E: Te acuerdas que me habías dicho que la gente ya no quería a Porfirio Díaz quiénes eran esas personas?

Viridiana: Madero // se me hace que Orozco / es que no sé si Francisco Villa es del que estoy dudando pero lo voy a decir // y este Juárez se me hace // y ya es lo que me acuerdo

E: Y esas personas qué hicieron?

Viridiana: Lucharon contra se me hace contra la policía y los soldados de Porfirio Díaz / pero ahí no decía que quién mato a Porfirio Díaz o sí?

E: Lo mataron?

Viridiana: (busca en el texto) Si / no / murió murió // si aquí dice que murió en mil novecientos quince

***La representación implica la exploración del texto, pero no sobre su contenido, sino por las concepciones de los alumnos alrededor de lo que puede ser interpretado y relacionado (IT4).***

Los procedimientos para ahondar sobre el texto en algún momento chocan con un conflicto en torno a los límites que tiene la información para ser relacionada, pues aquí los alumnos expresan que una idea no puede ser vinculada cuando existe una delimitación de por medio expresada gráficamente por los subtítulos. El distintivo aquí consiste en pensar las respuestas por concepciones propias de los alumnos sobre el funcionamiento y organización del texto.

En la siguiente situación, el entrevistador comienza estableciendo una relación sugerida anteriormente (en el desarrollo de la entrevista) por el alumno y pregunta si hay algún vínculo entre esos dos hechos. Emanuel regresa al texto para revisarlo, lo lee para sí y luego de unos segundos menciona que no. En su justificación, hace una diferenciación entre



dos conceptos (“compañías extranjeras” y “diplomáticos extranjeros”) usando como criterio principal que son ideas separadas por el final y el inicio de los subtítulos.

E: Ok muy bien / me dijiste que había compañías extranjeras que no querían perder los privilegios que les había prometido Díaz y por eso no confiaban en Madero / ajá? / y después me dijiste que pasó lo de la decena trágica ¿esas dos cosas qué significan? ¿tienen algo que ver?

Emanuel: (regresa al texto y lo lee para sí) // no

E: Por qué?

Emanuel: No porque acá ya no dice sobre las compañías extranjeras / dice diplomáticos extranjeros

E: No podrían ser los mismos?

Emanuel: No sé yo creo que no porque son diferentes

E: Entonces esos dos acontecimientos no tienen nada que ver?

Emanuel: No

E: Seguro?

Emanuel: Sí además también porque ya es otro subtítulo

E: Cómo

Emanuel: Es que aquí termina lo de (regresa las hojas para leer el primer subtítulo) / lo del gobierno de Madero y esto ya es lo de la decena trágica

E: No crees que algo que pase acá (señalando el último párrafo del subtítulo “el gobierno de Madero”) nos explique algo que pase acá (señalando el subtítulo “la decena trágica”)?

Emanuel: No sé a lo mejor

El razonamiento que sigue Emanuel revela un conflicto entre una concepción sobre La Organización textual y lo que puede ser interpretado, pues está considerando el hilo argumentativo delimitado por los subtítulos y subordina su interpretación con base a esta concepción, esto es, que las ideas desarrolladas se cierran y otras diferentes se abren cuando empieza otro subtítulo, haciendo difícil pensar que los antecedentes de un hecho se encuentren en la información previa, o que las ideas se vinculan unas con otras haciendo posible la explicación del desenvolvimiento de los procesos históricos más allá de la introducción de un subtema; pero también es de recalcar que, al final, ante el cuestionamiento del entrevistador en donde se plantea una posibilidad de interpretación más allá del criterio textual, el alumno refiere en palabras la posibilidad abierta de considerarlo. En este ejemplo,

las concepciones y las acciones tomadas por Emanuel hacen que se anule la posibilidad de inferir la relación entre esos dos conceptos que él diferencia. Esto influye decisivamente en las interpretaciones del alumno porque en esa conexión se pueden inferir las causas del inicio de la Decena Trágica.

En cuanto a las representaciones en donde no hay una interacción directa con el texto, se reportan las siguientes categorías.

***El procedimiento se realiza sobre las interpretaciones en torno a lo que el alumno comprende o recuerda (NII).***

Las acciones que toman lugar aquí no se aplican sobre el texto, sino sobre la información que se maneja durante la entrevista en los momentos en que surgen problemas relacionados con las dificultades conceptuales anteriormente expuestas. Los escenarios que enmarcan estos procedimientos reflejan una importante utilización oral de la información textual, pues el contenido informativo de los intercambios durante la entrevista retomaba de forma fiel o parecida lo referido por el texto o por el alumno<sup>11</sup>, es por eso, probablemente, que los alumnos encuentran en este contexto informativo lo necesario para evocar desde lo que saben o recuerdan la explicación que responde al problema planteado.

En el ejemplo se muestra un fragmento de la entrevista a Alex. Esta secuencia inicia en una actividad que consiste en mencionar los eventos narrados por el texto. Sin consultar el texto, el alumno cita tres hechos de manera genérica y secuencial: “Primero fue las injusticias del cambio y las ci-u-dades / después la queja general // después el de dieciocho de febrero / y ya”. Sobre estas ideas, el entrevistador indaga para establecer un marco más amplio del cual partir en los momentos posteriores de la entrevista. En primer lugar se puede observar cómo en ningún momento retornó al texto pese al reconocimiento implícito del alumno sobre sus limitaciones en torno a la información que posee y lo que es capaz de referir. A partir de esto, es evidente que el alumno trabaja a partir de lo que recuerda, incluso en una parte éste es el término que utiliza para anunciar que está apelando a su memoria. En segundo lugar es posible observar un trabajo inferencial con la idea de la queja general, que

---

<sup>11</sup> Durante la entrevista, el entrevistador no modificaba lo referido por los alumnos, así fuera hubiera introducción u omisión de palabras u oraciones que tergiversaban en contenido del texto y el sentido de este, estas formas eran respetadas para retomar la conversación y plantear cuestionamientos.

pese a ser una construcción algo acotada, también tiene tintes de comprensión, pues el vínculo que establece guarda un cierto grado de coherencia con lo planteado por el texto. Una particularidad interesante que se presentó en este tipo de casos y que se puede ver aquí es que los alumnos mencionan explícitamente que tal o cual cosa la recuerdan o no la recuerdan, dando a entender que lo que mencionan se construye por la vía de lo que evoca la memoria con relación a los hechos contenidos en el planteamiento de los problemas.

E: Plátame que pasó en las injusticias del cambio y las ciudades

Alex: Es que no me acuerdo muy bien / nada más de lo último que el dieciocho de [febrero] unos soldados de Huerta fueron al palacio municipal

E: Qué pasó ahí?

Alex: Los sacaron

E: A quiénes?

Alex: A Francisco I Madero y al [vicepresidente]

E: Y qué sucedió cuando me dices que hubo una queja general?

Alex: Que se quejaron

E: Quiénes

Alex: Los pobladores de México

E: Y por qué se quejaron?

Alex: Porque / unos mexicanos y campesinos tenían lujos cuando el pueblo no tenía ni pa vivir

En la siguiente secuencia se muestra a Nadia en una situación en la que da su opinión sobre una relación de hechos. Esta relación que se presenta como la interpretación de otra persona rescata de manera reconocible los hechos tal y como se enuncian en el texto, por tal motivo, Nadia parece partir de esto y recurre a lo que recuerda que se dice sobre tales hechos. En la primera relación ofrecida, la alumna menciona que está de acuerdo y su justificación se basa en un parafraseo del último hecho de esta relación, lo cual pareciera indicar su anclaje a la información textual contenida en el problema y que evoca información desde esto. En la segunda relación ofrecida se refiere como el inicio de la Decena Trágica el asesinato de Madero. Aquí Nadia, con algo de duda, refiere que está de acuerdo y su explicación ahora se centra sobre el primer hecho, argumentando que hubo tres personas que atacaron y uno murió, haciendo alusión a los hechos narrados en la introducción al subtítulo de la Decena

Trágica. De nuevo, a partir de la información que se encuentra en la relación, la alumna evoca los hechos que recuerda se encontraban relacionados para elaborar su explicación.

E: Te voy a mencionar dos cosas que me mencionó un niño de otra primaria / lo primero que me dijo fue que Emiliano Zapata se rebeló contra Madero porque éste o sea Madero no quería enfrentar los problemas del país de inmediato ya que prefirió hacerlo poco a poco tú estás de acuerdo con eso?

Nadia: (asiente)

E: Por qué?

Nadia: Porque ahí también decía que querían renunciar a la ley

E: A qué te refieres con que querían renunciar a la ley?

Nadia: Decía que si lo hacía poco a poco o lo hacía así todo / así ya y renunciar

E: Otra cosa fue que la decena trágica inició porque algunos soldados de Victoriano Huerta asesinaron a Madero tú estás de acuerdo?

Nadia: Creo que si porque fueron los tres no? Los tres que fueron a atacar y que se murió uno

E: Entonces Madero no fue al que asesinaron?

Nadia: No

***La representación sobre la tarea se presenta en situaciones de construcción de interpretaciones en las cuales los alumnos no muestran la necesidad o el interés de consultar el texto pese al reconocimiento de dificultades relacionadas con la información que están evocando (NI2).***

En otras ocasiones, los alumnos no demuestran dudas sobre lo que refiere o sobre la forma de hacerlo, pues parecen mostrarse seguros sobre lo que están diciendo, por eso, de alguna manera esta forma de proceder se justifica, sin embargo, en otras ocasiones, se puede observar como el alumno pareciera recurrir a su memoria para expresar, según parecía, la mayor cantidad de datos que pudiera sobre lo que leyó, aunque la manera de mencionarlos daba como resultado una proposición de datos aislados o descontextualizados.

En el siguiente fragmento se ilustran una serie de proposiciones construidas bajo una representación sobre la tarea con una nula interacción con el texto. La situación inicia con Ernesto enunciando una serie de acontecimientos que de acuerdo con él responden a lo

narrado por el texto. A partir de mencionar solo cuatro sucesos de manera muy general se desarrolla un intercambio entre lo que el entrevistador pretende ahondar y lo que el alumno alcanza a referir. En un punto, ante algunos cuestionamientos, el alumno menciona que no sabe qué responder, sin embargo, pese al reconocimiento de esta limitante, no regresó al texto para ahondar sobre la información.

E: Pláticame ahora qué acontecimientos nos platica el texto / pláticame cómo fueron pasando las cosas

Ernesto: Mira al principio / Madero asumió la presidencia //

E: Y después?

Ernesto: Se rebelaron Emiliano Zapata y Orozco / y luego hubo docenas / las docenas trágicas / y luego mataron a Madero y ya

E: Esas cuatro cosas nada más?

Ernesto: Sí

E: A ver pláticame qué pasó sobre que Madero asumió la presidencia y que se rebelaron Zapata y Orozco

Ernesto: Nada más me acuerdo de esto (señala el subtítulo “la decena trágica” en el texto)

E: La decena trágica / pláticame que pasó en eso

Ernesto: Hubo / durante días hubo cómo se decía? Batallas y / y ya / luego mataron a Madero y el vicepresidente

E: Estas dos cosas de la decena trágica y que mataron al presidente y al vicepresidente ¿qué significan?

Ernesto: Que querían matarlos

E: Por qué?

Ernesto: No sé

E: Por qué te imaginas?

Ernesto: Porque era injusto

E: Era injusto quién?

Ernesto: Madero

E: Por qué lo dices?

Ernesto: No sé

En el ejemplo que sigue, como parte de una interpretación parcial, Nadia refirió una proposición apelando a lo que alcanza a recuperar sobre lo que acaba de leer. En ella, algunos

hechos se mencionan incompletos, situación de la que Nadia es consciente, sin embargo, no regresa al texto para buscar completar esos vacíos informativos como lo había hecho en otras ocasiones. En este punto el entrevistador le recuerda que puede revisar el texto si lo necesitaba y así lo hace. Se puede observar que las irregularidades son corregidas y además se abunda sobre la información que finalmente tomar lugar en las proposiciones de la alumna.

E: Ok cuéntame de esa parte ¿Qué comprendiste?

Nadia: A ver / se [rrebe] / este / no sé quién eran pero eran tres / eran tres / eran como tres por decir / como ayudantes que eran de alguien pero ya eran viejos por decirlo / o sea muy antiguos / y se rebelaron y uno de ellos murió cuando estaba atacando como al palacio municipal y / este los otros dos creo que uno se llamaba Félix Morales creo y el otro Manuel mordoga? O algo así / [mordogón] o algo así / y ya

E: Ellos qué hicieron?

Nadia: Se rebelaron contra // se rebelaron contra otros / no sé quién son / es que lo que se me olvidan son los nombres

E: Si quieres puedes volver a revisar

Nadia: (comienza a leer en voz baja) // (Contestando a la pregunta) ah / los que se rebelaron eran de Porfirio Díaz entonces ajá los que se rebelaron fueron de Porfirio Díaz / y se rebelaban contra Madero / o sea estaban atacando a la presidencia de Madero o sea al palacio municipal de Madero y ahí se murió uno / no dice el nombre creo

E: Entonces ahí se murió uno

Nadia: Ajá

E: Y después?

Nadia: (leyendo el texto en voz alta) Después / cuando dirigía al ataque contra el palacio nacional de los otros dos Félix Díaz y Manuel se encerraron en la ciudadanía / tampoco sé que es ciudadanía (dirigiéndose hacia el entrevistador) / (leyendo el texto) en la ciudadanía // se encerraron en la ciudadanía / un antiguo depósito de armas en el centro de la capital / (contestando a la pregunta) Que se encontraban creo en la ciudadela o algo así un depósito de armas / no sé qué es un depósito de armas pero yo me imagino que es un lugar donde hay muchas armas

***La representación tiene que ver con el agregado de información que los alumnos hacían, la cual, a su juicio, contestaba los problemas planteados (NI3).***

Una anotación importante sobre esta representación es que la mayoría de las explicaciones tienen que ver con concepciones históricas que construyen los alumnos alrededor de las situaciones y sus involucrados, de ahí que a partir del contexto que brinda la información

textual usada en el planteamiento de los problemas, los alumnos justifiquen sus interpretaciones con puntos de vista en torno a narrativas históricas.

En el fragmento que sigue la situación inicia con una pregunta derivada de lo anteriormente construido, en donde Melisa refiere que Carranza no aceptó a Eulalio Gutiérrez como presidente ya que él quería serlo. El entrevistador prosigue y trata de averiguar si este dato tenía algún vínculo con otro hecho que la alumna había rescatado anteriormente. Como se puede observar, la alumna procede ante el cuestionamiento no consultando el texto, sino a través de una integración entre la información que evoca los datos de la pregunta y lo que pareciera ser una opinión en torno al papel que desempeñaron Villa y Carranza en los hechos.

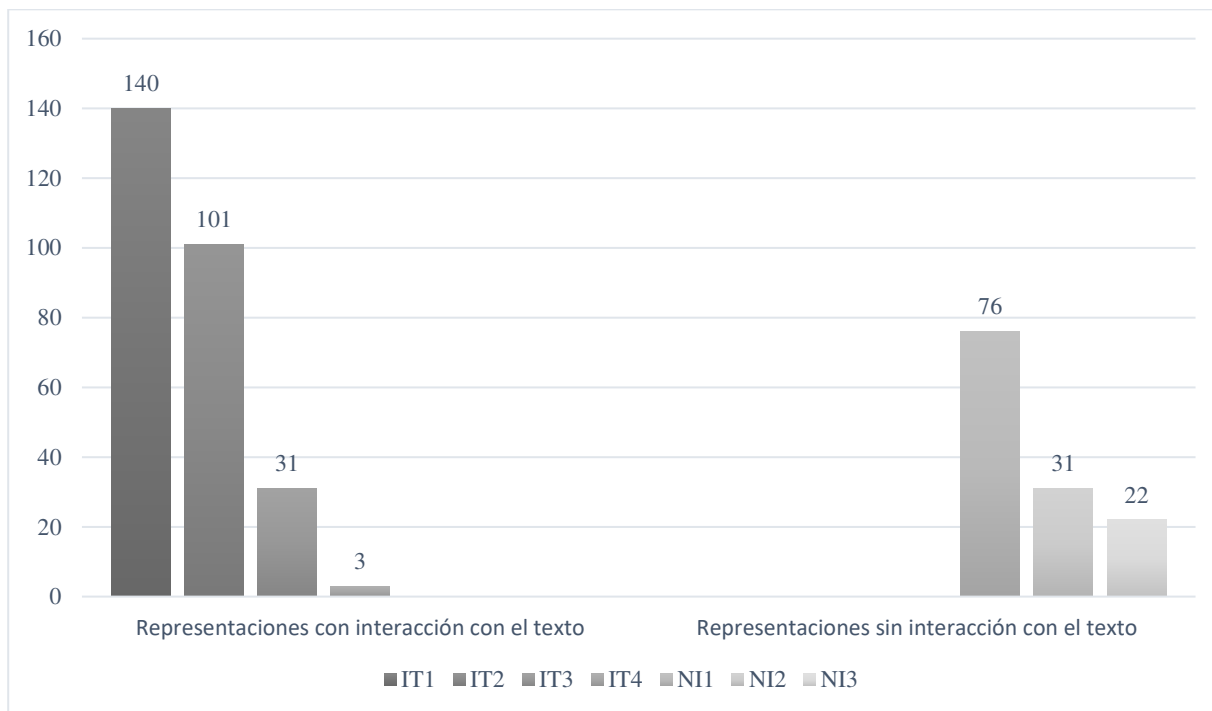
E: Sabes por qué Carranza quería ser el presidente?

Melisa: No / (revisa el texto) // bueno es que no dice / solo que no lo aceptó

E: Bueno / luego de que pasó esto de Carranza me dijiste que Álvaro Obregón y sus militares derrotaron a Villa lo que acabamos de platicar tiene que ver con esto?

Melisa: O sea que por qué causó que los derrotaran? / pues yo digo que el grupo de Álvaro Obregón era de Carranza / era de Carranza / yo digo que Carranza como quería ser el presidente quería hacer / pues derrotar a la gente / y como Villa hizo cosas malas y se estaba ocultando quiso destruir a Villa para que vieran que Carranza era bueno y lo pusieran a él de presidente

En la figura 5 se muestra una distribución por cada categoría de representación en la que también se reporta la cantidad de incidencias en cada una de éstas. Como se puede observar, las representaciones sobre la tarea lectora en donde los alumnos tienen una interacción directa con el texto superan por mucho al grupo en donde no hay interacción con el texto, 275 casos acumulados contra 103. Del lado izquierdo, el mayor número de casos se concentra en IT1 y IT2 en una marcada desproporción sobre las otras dos, mientras que del lado derecho el mayor número de casos se concentra en NII con una diferencia medianamente marcada respecto a las otras dos. Esto indica que, en los casos en donde hay interacción con el texto, en la gran mayoría de las ocasiones, los alumnos emprenden los procedimientos para resolver las problemáticas planteadas durante la actividad a través de la exploración de la información textual; en menor medida los procedimientos se emprenden sobre las particularidades de la información y las proposiciones referidas por los alumnos y, finalmente, por las ideas de los alumnos sobre los límites de aquello que puede ser vinculado.

**Figura 5***Distribución por categoría de representación*

Sobre las representaciones en donde no hay interacción con el texto, los resultados indican que los alumnos emprenden sus acciones sobre lo que comprenden y recuerdan a partir del contenido informativo de los intercambios, después se encuentran los casos en donde no hay interacción con el texto pese al reconocimiento de dificultades relacionadas con las proposiciones de los alumnos y finalmente se encuentran aquellos casos en donde se explican los hechos a partir del agregado de información extratextual, la cual pareciera ser alimentada por las interpretaciones que hacen los niños sobre la historia y las narrativas que expresa implícitamente el texto. Un análisis de correspondencias entre representaciones y modalidades de relaciones causales se muestra en la tabla 2.

**Tabla 2***Correspondencias entre categorías causales y representaciones*

	Categorías de relaciones causales							Total*
	1	2	3	4	5	6	7	
IT1	8	18	1	1	1	0	2	IT=82



Representaciones sobre la actividad lectora	<b>IT2</b>	2	20	0	1	1	0	0	
	<b>IT3</b>	1	15	9	0	0	2	0	
	<b>IT4</b>	0	0	0	0	0	0	0	
	<b>NI1</b>	14	30	19	2	2	5	0	NI=92
	<b>NI2</b>	4	2	0	0	0	0	0	
	<b>NI3</b>	2	3	0	3	2	0	3	
Total		31	88	29	7	6	7	5	

Nota. \*sumatoria de todas las casillas considerando IT y NI

En casi todas las categorías de relaciones causales se observa una presencia notable de las representaciones NI1 con respecto a los otros tipos mencionados. Por otra parte, en las categorías 1 y 2 de relaciones causales se pueden encontrar una mayoría de incidencias en las presentaciones del tipo IT en comparación con NI, aunque la diferencia no es muy marcada, pues solo hay 9 casos entre una y otra. Otro aspecto que reluce sobre estas dos categorías es su distribución por casi todas las clases de representaciones, pero a partir de las categorías 3 a 7 de relaciones causales, las representaciones tienen una mayor incidencia en las del tipo NI; 37 sobre 18 de IT.

Las sumatorias generales de IT y NI indican en general que las relaciones causales se construyen en su mayoría a través de procedimientos sin recurrencia al texto y en menor medida mientras hay una interacción con el texto, aunque también hay que decir que la diferencia entre ambos tipos de representaciones es de solo 10 incidencias. Ahora bien, no se reportan incidencias de relaciones en IT4 debido a que en estos casos la interacción con el texto se subordinaba a concepciones de los alumnos sobre las limitaciones que tiene la información para ser vinculada, esto es, las ideas en torno al funcionamiento del texto no permitían la construcción de relaciones causales.

### **Seguir o cambiar el camino: las acciones de los alumnos para considerar otras maneras de interpretar los hechos y el papel de los errores durante la actividad lectora**

En las secciones anteriores se han revisado diferentes aspectos individuales que atienden el proceso de lectura e interpretación de los alumnos. En esta parte del análisis se muestran

algunas de las maneras en que los niños se plantean la lectura del texto, las interpretaciones y las vinculaciones sobre la información. El objetivo de esta parte es mostrar los momentos dentro de la actividad que llevan a los participantes a tomar decisiones en torno al proceso de lectura que contextualiza sus interpretaciones, los resultados de sus formas de interactuar con el texto y la evaluación que hace el alumno lector sobre su actuación meta y las condiciones de representación sobre la lectura que a su juicio necesitan cambiar para lograr un significado coherente.

Uno de los propósitos de realizar la indagación sobre tres sesiones fue para poder observar si existía un avance microgenético a lo largo de las entrevistas que pudiera mostrar modificaciones sobre las maneras de usar el texto y su influencia en la construcción de significados, así como para identificar momentos importantes durante los procesos de lectura que den lugar al cambio. Con esto me estoy refiriendo a la identificación de conflictos cognitivos, las formas de resolverlos y las consecuencias de las acciones entre el texto y el lector.

Para dar cuenta de estos aspectos relacionados con la actividad lectora se abordó un análisis en extenso a partir de tres grupos de lectura observados:

Grupo 1. Cuando los lectores muestran dificultades y retrocesos que los hacen permanecer casi a lo largo de toda la actividad en las mismas condiciones de representación de la tarea. Los casos que engloban este grupo se caracterizan en general por procedimientos microtextuales, establecimiento de relaciones sobre la información literal, problemas para integrar ideas de diferentes partes del texto en inferencias. En este grupo se pueden encontrar a los alumnos Alex y Luis.

Grupo 2. Cuando las transformaciones se observan sobre algunos aspectos importantes para la actividad lectora, pero se observan dificultades en otros rubros. En general, se observa que los alumnos de este grupo utilizan razonamientos microtextuales y paulatinamente integran exploraciones macrotextuales, lo que da oportunidad a construir inferencias e interpretaciones más amplias producto de la exploración de la información de diferentes partes del texto. Los alumnos Emanuel, Viridiana, Naria, Ana y Ernesto se pueden ubicar en esta agrupación.

Grupo 3. Cuando las progresiones se conquistan sobre aspectos importantes alrededor de la comprensión y vinculación de la información, así como de la utilización del texto. Melisa y Julio son dos de los alumnos que se pueden encontrar en este grupo.

Se presentan los casos de tres alumnos ubicados en cada grupo. Para mostrar las vías de transformación de cada situación se exponen segmentos de entrevista en las que se ilustra un cambio en las maneras de interactuar con el texto. Para mostrar este análisis se recurrió a un formato de tabla para alternar el segmento extraído y los comentarios que explican lo sucedido.

**Tabla 3**

*Proceso de lectura representativa del grupo 1: caso de Alex*

Sesión 1	
<p>Como se puede observar, en ningún momento consulta el texto, y lo que refiere es mera información que alcanza a recordar. Esto no significa que esté errado, sin embargo, es de resaltar que aunque se muestre dudoso sobre lo que menciona, no decide volver a revisar el texto para profundizar sobre aquello que le genera dudas.</p>	<p>E: Hasta ahí me puedes platicar qué nos dice el texto?  <b>Alex:</b> Que // Francisco I Madero se lanzó para político / con otras personas que estaban en contra del gobierno  E: Cuál gobierno?  <b>Alex:</b> De Francisco I Madero  E: Estás seguro?  <b>Alex:</b> No / era Porfirio Díaz  E: Ok era el gobierno de Porfirio Díaz y me dijiste que estaban en contra de su gobierno por qué?  <b>Alex:</b> Porque //  E: Si necesitas puedes volver a revisar el texto  <b>Alex:</b> Porque surgió / otro grupo / porque hubo como otro presidente y no los dejaron // como decidir ni decir todo lo que tenía  E: Ok entonces ellos querían decidir  <b>Alex:</b> Francisco I Madero y los otros</p>
<p>Los primeros retos de interpretación se presentan cuando el alumno decide revisar el texto para encontrar la información potencialmente confiable que pueda responder a los problemas planteados. Primero revisa el texto para saber por qué renunció Díaz y luego para encontrar a los responsables de su renuncia. Sobre la primera, rescata de manera literal información previa donde se alude a que el gobierno de Díaz era débil y lo atribuye como causa.</p> <p>Sobre la segunda cuestión, su actuación se basa en encontrar en el texto lo que recuerda que se dice sobre ese evento, es decir, trata de forzar su interpretación focalizando su atención en la</p>	<p><b>Alex:</b> Que Díaz renunció a la política  E: Por qué renunció?  <b>Alex:</b> (no hay respuesta)  E: Tú qué crees?  <b>Alex:</b> No sé  E: Quieres volver a revisar?  <b>Alex:</b> (asiente, toma el texto y lo lee para sí) // (comienza a leer el texto en voz alta) porque durante treinta años / porque en [ealidad] // parecía muy fuerte en [ealidad] [ea] muy débil  E: Ok y quienes hicieron que renunciara?  <b>Alex:</b> Ay eso si me acuerdo / Orozco y Villa  E: Por qué?</p>

búsqueda de algo que él retiene, sin embargo, en este proceso encuentra otras posibilidades que le plantean más problemas por resolver, aunque finalmente encuentra el dato que alude a lo que recuerda y sin mayor reflexión sobre la información confirma su interpretación, esto refleja una fragmentación de la cadena sintáctica convencional de las ideas

**Alex:** (leyendo el texto en voz alta) Porque en marzo de mil novecientos once Zapata encabezó a los campesinos [morelios] que reclaman sus derechos // pero entonces no fue ni Orozco ni Villa

**E:** Ok / entonces ahí nos dice?

**Alex:** Entonces fue Zapata // (se queda leyendo el texto para sí y al cabo de unos segundos comienza a leer en voz alta) // [oozco] y Villa en esa misma ciudad en mayo de mil novecientos once se firmó la paz / y por eso renuncio Díaz

Estos mismos procedimientos se pueden encontrar en situaciones más adelante. En la primera, el alumno se encuentra rescatando información textual sobre los hechos sucedidos. Cuando termina, el investigador pregunta por qué dice que hubo paz, por lo que el alumno regresa sobre la información de párrafos anteriores y ofrece como respuesta información que no guarda coherencia como causa en la relación que intenta establecer.

En la segunda justifica sus interpretaciones haciendo un uso intensivo del texto, no percatándose de la segmentación de información que realiza. Como se puede observar, el razonamiento predominante es fijarse en la información anterior, pero no hay mayor consideración sobre las relaciones, las inferencias y los sentidos que resultan de estas acciones.

**Alex:** (leyendo el texto) Ante el gobierno de Díaz pusieron la paz / y que Emiliano Zapata en la Ciudad de México hubo motines contra Porfirio Díaz

**E:** Por qué dices que hubo paz?

**Alex:** (leyendo el texto) Porque en Chihuahua logró paz / Orozco y Francisco Villa estuvieron de su parte en Morelia sucedió lo mismo con Emiliano Zapata en la Ciudad de México hu-bo motines contra Porfirio Díaz

**Alex:** Primero cambiaron de presidente y que el pueblo hubiera votado

**E:** Y luego?

**Alex:** Después Francisco I Madero se aven-tó como político con otras personas / después / después Díaz pagó una fianza y se fue a / y se tenía que quedar en San Luis Potosí y se fue a Estados Unidos

**E:** Me puedes mostrar donde dice eso?

**Alex:** Aquí / (comienza a leer en voz alta) Díaz había vuelto a e / [elegirse] mediante el pago de una fianza

## Sesión 2

A partir de la segunda sesión se puede notar una mejor utilización del texto para construir las interpretaciones. El alumno explora sobre la información con los mismos procedimientos que en los momentos iniciales. A partir de este segmento se puede confirmar que el alumno busca relacionar los datos por la vía literal, es por eso que bajo este procedimiento es capaz de rescatar aquello que se dice sobre “la queja general”, pues la información se encuentra dispuesta así en el texto. Otra particularidad de este segmento es que el alumno empieza a considerar la información sobre segmentos en los que se expresan ideas completas, lo que permite restituir las relaciones sintácticas y semánticas de manera convencional.

**E:** Hasta ahí qué nos dice?

**Alex:** (leyendo el texto) los campesinos deseaban que los que devolvieran sus [tiéas] // y que hubo una queja general

**E:** Hubo una queja general qué nos dice de eso?

**Alex:** (leyendo el texto) Que los mexicanos se estaban que / que el gobierno de [ciudad] / ciuda-ba / [ciu] [ci] / cuidaba / más de los intereses extranjeros que los mexicanos

Los problemas que se siguen presentando se resuelven por estos mismos procedimientos. En la primera parte de este segmento se observa que el alumno menciona que Zapata se rebeló contra Morelos (cuando en realidad fue contra Madero mientras “Morelos” alude a un lugar). Cuando vuelve al texto corrige este significado, ya que la información textual no representa grandes dificultades en la forma de expresar estos datos. Al preguntar el motivo del descontento entre Zapata y Madero el alumno recurre al texto, y después de revisar la información del mismo párrafo explorado refiere que no se dice. Esto indica que esperaba encontrar indicios claros en donde se expresara literalmente el dato, sin embargo, ahondar sobre las causas requería de un trabajo inferencial importante en donde la consideración de la información del párrafo anterior era importante.

Finalmente, rescata información en donde se dice que “querían eliminar el estorbo que para ellos presentaba Madero”. Al preguntar sobre quienes eran esas personas, el alumno revisa el texto y menciona a Díaz. El razonamiento que sigue es buscar el nombre de algún personaje y este es el que se encuentra, no percatándose de la segmentación de la información que implica su interpretación. (Ver figura 6)

En este segmento persisten las dificultades sobre las formas de interpretar, deducir y relacionar la información debido a la forma superficial de utilizar el texto. Aquí el alumno rescata una serie de datos aislados entre los cuales menciona que “tuvieron hacer frente a quienes no estuvieran dispuestos a aceptarlo”. Cuando se intenta indagar acerca de eso que tuvieron que hacer frente, el alumno recurre al texto y refiere un segmento de información que no responde a la pregunta y en donde pareciera reconocer que esa es la única información disponible que se dice sobre esto, sin embargo, no revisa nada más en el texto.

Al final de la sesión los procedimientos aplicados que se aplican sobre los razonamientos demuestran ser los mismos. En estas situaciones se les ofrecía una relación de ideas y los alumnos

E: Hasta ahí qué comprendiste?

Alex: Que Emiliano Zapata se rebeló en / en contra Morelos

E: Se rebeló contra Morelos me dijiste?

Alex: (revisa el texto) Ah no / contra Madero

E: Y por qué pasó eso? De que se rebeló Zapata

Alex: (revisa el texto) // No dice

E: Ok qué más?

Alex: (leyendo el texto) Que querían eliminar el estorbo que para ellos presentaba Madero

E: Quién quería hacer eso? o quiénes?

Alex: (consultando el texto) Porfirio Díaz

E: Porfirio Díaz quería eliminar el estorbo que para ellos representaba Madero

Alex: Ajá

E: Hasta ahí qué comprendiste?

Alex: (leyendo el texto) Que el dieciocho de [febrero] unos soldados / de Huerta se fueron a // al palacio nacional // y tuvieron que hacer [frente] a quienes no estaban dispuestos a aceptarlo / y ya

E: No estaban dispuestos a aceptar qué

Alex: No sé

E: Dice algo el texto algo sobre eso?

Alex: Nomás dice (leyendo el texto) que [frente] a quienes no estaban dispuestos a aceptarlo

E: Bueno te voy a platicar algo que me dijo un niño de otra escuela con el que estoy haciendo esto mismo va? / me dijo que Emiliano Zapata se rebeló contra Madero porque éste o sea Madero no quería enfrentar los

tenían que dar su opinión argumentada sobre los hechos presentados. En la primera relación, el alumno refiere que está de acuerdo, sin embargo, su justificación no se basa sobre una reflexión de los hechos en relación, sino que retoma el último y tras ubicarlo en el texto lo lee, dando a entender que a partir de esto la afirmación es verdadera. En la segunda relación pasa lo mismo.

problemas del país de inmediato ya que prefería hacerlo poco a poco tú qué opinas? estás de acuerdo?

**Alex:** Sí

**E:** Por qué?

**Alex:** Porque aquí lo dice

**E:** En dónde?

**Alex:** Dice que (leyendo el texto en voz alta) Emiliano Zapata se [ebeló] en [Moelos] contra Madero apenas veinte días después de que éste ocupó la [pesidencia]

**E:** Ok / la otra cosa que me dijo fue que la decena trágica inició porque algunos soldados de Victoriano Huerta asesinaron a Madero tú estás de acuerdo?

**Alex:** Sí

**E:** Por qué?

**Alex:** Porque también lo dice

**E:** Dónde?

**Alex:** Bueno no dice así específicamente pero dice / el crimen indignó a todo el país [Víctor] Huerta realizó las maqui-naciones / bueno eso ya no va / pero sí asesinaron y aquí lo dice

### Sesión 3

Por primera vez durante la actividad se observa un progreso que tiene que ver con la forma de usar la información textual. En el fragmento que se muestra, el alumno se enfrenta al problema de averiguar de quién era el gobierno que Estados Unidos desconoció.

En su primera revisión, el alumno concluye que no se dice de quién era ese gobierno. Al revisar su lectura, se puede dar cuenta que fragmenta la información desde el punto en el que se refiere que Estados Unidos se negó a reconocer un gobierno; muestra centrarse en la información que se alude la pregunta y esta acción obstaculiza la posibilidad de indagar sobre el dato que se requiere. Sin embargo, el alumno pareciera inseguro, y tras una segunda lectura refiere que fue el gobierno de Huerta el que fue desconocido. Al preguntarle cómo se dio cuenta de esto, el alumno comienza a leer un fragmento que se encuentra antes de lo primero que consideró, específicamente, lee desde el inicio del párrafo que contiene los hechos aludidos.

Esta transformación sobre la manera de usar el texto refleja que el alumno ahonda y considera más información en comparación con momentos anteriores como parte de las acciones

**E:** Hasta ahí qué nos dice?

**Alex:** (leyendo el texto) Que en mil novecientos trece el [presidente] de los Estados Unidos se negó a reconocer su gobierno

**E:** El gobierno de quién?

**Alex:** No sé nada más de eso me acuerdo

**E:** Bueno si pero me dijiste que el presidente se negó a reconocer su gobierno cuál gobierno?

**Alex:** Puedo ver?

**E:** Sí claro

**Alex:** Es que dice (comienza a leer en voz alta) reconocer su gobierno en lugar de eso envió tropas para ocupar Veracruz estaba nueva invasión fue [echazada] heroicamente

**E:** Entonces ahí dice a cuál gobierno?

**Alex:** No

**E:** Tu cual crees? A qué gobierno no reconoció?

**Alex:** (revisa el texto para sí) Al de / Huerta

**E:** Y por qué el de Huerta? Cómo te diste cuenta?

**Alex:** Es que dice (comienza a leer en voz alta) Huerta había confiado en la ayuda de los Estados Unidos pero en mil novecientos trece el [presidente] de / Wilson se negó a reconocer su gobierno

emprendidas para encontrar el dato adecuado; esto implica en esta situación la restitución de las relaciones sintáctico-semánticas convencionales para construir el sentido de este segmento de información. (Ver figura 7 izquierda)

En el siguiente momento, el alumno se encuentra ante el problema de explicar cuál fue la decisión que aceptaron los zapatistas pero Carranza no. Aquí el alumno recurre al texto y concluye que la decisión fue sobre el reparto de tierras, un hecho que se menciona al inicio del párrafo en donde se aluden las cuestiones planteadas en el problema. Se puede decir que a partir de la situación anterior empieza a explorar la información ahora desde el inicio de los párrafos, probablemente porque ha inferido que sería más fácil ahondar sobre la información de esta manera en comparación con la otra forma en la que rescata segmentos narrativos aislados yendo hacia atrás sobre el texto.

En el siguiente fragmento la situación implica ahondar sobre algunas inconsistencias en las interpretaciones: aclarar a qué se refiere cuando menciona “Que im-puso ante Villa y lo derrotó en abril de mil novecientos quince” y saber quién estaba contra villistas y zapatistas.

Sobre el primer punto, el alumno revisa el texto, y como se puede observar, el primer procedimiento implica un retroceso a las primeras formas descritas en las sesiones pasadas, pues se fija en la información contenida en el cuestionamiento resultando en una fragmentación de la información y de la idea, no obstante, de manera autónoma, decide regresar más hacia atrás en el texto y encuentra un dato coherente que le permite corregir el significado al mencionar que Obregón se impuso al ejército de Villa.

En el segundo punto se presentan las mismas representaciones, pero a diferencia del primero, el alumno muestra dificultades para considerar la información previa. En su primer acercamiento al texto, el alumno ubica en el texto los hechos mencionados en el problema y empieza a leer desde ese punto, una vez más segmentando la información a su favor. El resultado de esta interacción con el texto es la

**E:** Ok hasta ahí qué comprendiste?

**Alex:** (lee alguna sección del texto para sí mismo) // (leyendo el texto) Que zapatistas aceptaron esta decisión pero Carranza no la aca / acató

**E:**Cuál decisión?

**Alex:** (consultando el texto) De entregar las [tias]

**E:** A ver qué pasó ahí / cuéntame

**Alex:** Aquí dice (comienza a leer el texto en voz alta) reparto de [tias] a los campesinos y ellos go-bier / eligieron como presidente interino de la [epública] de Eu-la / Gutiérrez los grupos [villastes] y zapatistas se aceptaron las decisiones pero Carranza no la acató

**E:** Las decisiones eran sobre las tierras entonces

**Alex:** Ajá

**E:** A ver en el texto dónde nos puede decir eso?

**Alex:** Aquí / (comienza a leer en voz alta) impuso al de Villa y lo [deotó] en Celaya en mil noven / abril de novecientos quince / pero desde antes dice / (comienza a leer en voz alta) pero finalmente el tratado militar sobre [Obegón] se impuso al de Villa y los derrotó en Celaya en abril de mil novecientos quince

**E:** Entonces qué se impuso?

**Alex:** Se impuso [Obegón]

**E:** Ok y cuando me dices que estaban contra villistas y zapatistas Quién estaba contra ellos?

**Alex:** Aquí dice / dice (comienza a leer en voz alta) villistas y zapatistas al [pincipio] pareció que Villa y Zapata [tiunfa-rían] ya que se ocuparon de casi todo el país y todo maron / tomaron de la capital mientas Carranza y su principal general Álvaro [Obegón] se efu / e-fugiaban en Veracruz pero finalmente el ta-lento de militar de [Obegón] se impuso al de Villa y derrotó en ce / y lo derroto en Celaya de mil novecientos quince

**E:** Entonces quién estaba en contra de los villistas y zapatistas?

**Alex:** Villa y Zapata

**E:** Ok Villa y Zapata estaban en contra de villistas y zapatistas? No crees que puedan ser los mismos?

**Alex:** Creo que sí

siguiente interpretación: villistas y zapatistas estaban en contra de Villa y Zapata. Esta particularidad es reflexionada a partir de que el entrevistador plantea que “pueden ser los mismos”; de esta manera, el problema aún no se resolvía. Es así como la siguiente acción del alumno sobre el texto es retroceder más sobre la información desde la lectura anterior que enmarcaba esta primera interpretación. Al hacer esto encuentra un dato que le satisface, pues la información literal expresa que fueron los carrancistas los que estaban en contra de villistas y zapatistas. (Ver figura 7 derecha)

**E:** Ok estamos buscando contra quiénes o contra quién estaban villistas y zapatistas sabes quién era ese alguien?

**Alex:** No

**E:** Y quién crees que pueda ser?

**Alex:** Es que desde el principio dice (comienza a leer en voz alta) la revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconocibles ca / carrancistas contra villistas y zapatistas

**E:** Ok eso nos da la respuesta?

**Alex:** Sí los carrancistas

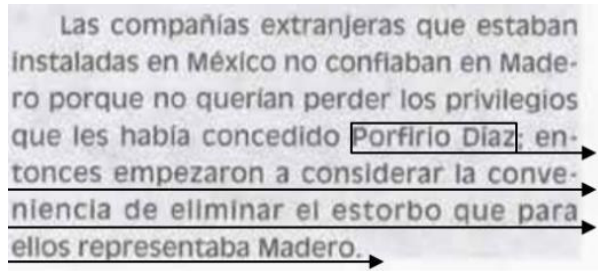
La primera cuestión con la que se enfrenta Alex es poder considerar otras formas de construir sus interpretaciones a partir de la oportunidad de volver e interactuar con el texto, los intentos y las veces que sea necesario, como un beneficio que se puede usar a favor para lograr significados con cierta solidez. Sin embargo, una vez que se anima a explorar los previos, surgen otras problemáticas en torno a la pertinencia de la información que el alumno encuentra e integra a su construcción de significados. Se observa cómo los primeros intentos de profundización sobre el texto se hacen sobre la información contenida en los mismos segmentos o párrafos revisados, o sea, sobre los datos cercanos. Esta forma de utilizar el texto, que se puede considerar como la principal debido a su utilización casi a lo largo de todas las sesiones, hace que Alex base sus razonamientos a partir de la información textual y establezca relaciones sobre el sentido literal de las ideas.

Estos procedimientos tienen incidencia en dos aspectos fundamentales sobre la interpretación: considerar y evaluar la pertinencia de la información sobre la cual se pueden establecer relaciones y la dificultad para realizar inferencias. Sobre el primero, se puede decir que se actúa sobre interpretaciones que guardan una lógica interna, por ejemplo, en la figura 6, Alex menciona que fue Díaz el que “quería eliminar el estorbo que representaba Madero”, no obstante, si se pone atención, se trata de una fragmentación sintagmática que altera el discurso sintáctico de la idea convencional. El resultado es coherente en términos de buscar a alguien para atribuirle una serie de acciones, sin embargo, no alcanza a considerar la información previa en donde se expresan los recursos oracionales suficientes para expresar que eran las compañías extranjeras las que querían eliminar a Madero.



## Figura 6

### *Fragmentación sintagmática*



Sobre lo segundo, fue frecuente que el alumno mencionara que el texto “no dice” por qué pasaron algunos acontecimientos. En muchas ocasiones encontrar la causa de los sucesos debía ser el resultado de un trabajo inferencial que incluía la profundización sobre información de párrafos anteriores, pero debido al excesivo apego a la información textual las reflexiones se hacían en su mayoría sobre relaciones de información literal. La tarea de ahondar sobre la información de esta manera se mantiene constante hasta el inicio de la tercera sesión en donde a partir de una primera exploración el alumno no encuentra la información adecuada que responda los cuestionamientos planteados. A partir de esto, la revisión del texto se hace sobre segmentos anteriores, no llegando al punto de retroceder entre párrafos, pero sí lo suficiente sobre el mismo segmento para buscar los datos adecuados. Un avance sobre la tarea en esos momentos consiste en una actitud más analítica que se puede observar cuando Alex evalúa la información y toma decisiones sobre lo que debe hacer para resolver el problema.

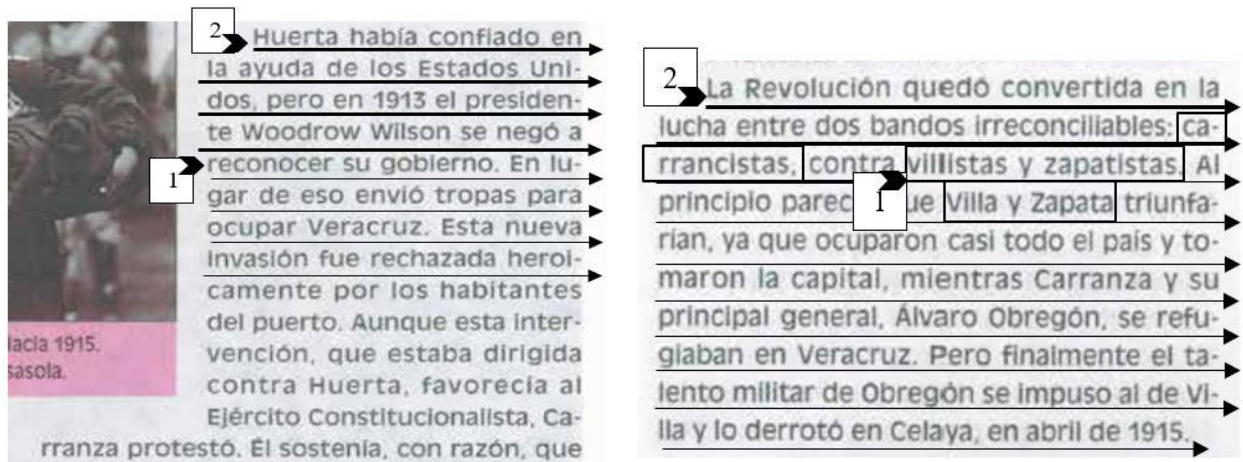
Cuando el alumno llega a la conclusión de que en lo revisado no se encuentra lo que está buscando decide revisar en lo anterior, considerando una mayor cantidad de información y poniendo en juego la capacidad de integrar una idea coherente. Ahora bien, una particularidad resaltable que pareciera jugar un papel decisivo en torno a la relación entre la información que se alcanza a considerar y las interpretaciones que se pueden hacer a partir de esto, es que los alumnos toman como referencia algunos signos de puntuación para revisar el texto, principalmente parecieran fijarse en el punto y seguido y las comas (en el caso de la exploración al interior de los párrafos) y el punto y aparte (cuando la revisión es sobre párrafos anteriores), haciendo posible que la construcción de significados se haga sobre segmentos que expresan ideas completas, a diferencia del caso de la figura 7 en donde se

aísla la información en sintagmas los cuales alteran la cadena sintáctica convencional de la idea transmitida en el segmento oracional.

En la figura 7 se muestran dos ejemplos ilustrados de estos procedimientos. En el de la izquierda Alex intenta buscar cuál fue el gobierno que desconoció Estados Unidos, busca alguna información útil y se posiciona a partir del punto 1, pero al no encontrar un dato satisfactorio, regresa sobre la información anterior, al punto 2, y es cuando encuentra que fue el gobierno de Huerta. Como se puede observar, la acción de posicionarse al inicio del párrafo y revisar desde ahí lleva a comprender el sentido sintáctico de las ideas convencionales. En la derecha intenta averiguar contra quién estaban los villistas y zapatistas, se posiciona en el punto 1, comienza a revisar desde ahí y menciona que fueron Villa y Zapata. Después de una reflexión en donde se concluye que villistas y zapatistas son los mismos que Villa y Zapata, regresa más atrás, específicamente empieza a leer desde el inicio del párrafo (punto 2) y es cuando reconoce que fueron los carrancistas. En ambos casos regresar al inicio del párrafo hizo considerar la información sin ninguna alteración sintáctica, lo cual tuvo un efecto sumamente importante para resolver los problemas que se intentaban resolver.

**Figura 7**

*Consideración e integración de la información previa*



En otra situación se observa que Alex considera información de un párrafo anterior al que estaba explorando como parte de encontrar cual fue la decisión que fue aceptada por zapatistas pero no por Carranza. Empieza examinando desde el inicio del párrafo y encuentra un dato coherente, debido a esto ya no explora más y eso es lo que refiere, sin embargo, el

dato correcto era uno que se exponía más adelante. Con base a estas situaciones se puede considerar que las interpretaciones de los alumnos se construyen a partir de la información que consideran potencialmente confiable, más allá de una revisión exhaustiva sobre el texto.

**Tabla 4**

*Proceso de lectura representativa del grupo 2: caso de Emanuel*

Sesión 1	
<p>El alumno inicia y se mantiene a lo largo de las tres sesiones con una lectura fluida. La primera serie de retos se muestran en este segmento de la entrevista. Aquí el alumno se enfrenta a varios problemas que tienen que ver con averiguar qué personajes fueron los responsables de algunas acciones que el alumno menciona, así como realizar algunas deducciones sobre otras formas en las que son referidos los personajes. En todo momento se observa una interacción activa con el texto que hace que las respuestas del alumno se construyan sobre la información textual o literal. Al igual que en los casos de Alex, este alumno tiende a segmentar la información cuando revisa el texto superficialmente, producto de una exploración hacia atrás a partir de un hecho central contenido en el planteamiento del problema.</p> <p>Cuando el alumno menciona que fue Díaz el que prometió devolver las tierras a los despojados, su razonamiento indica un movimiento hacia atrás sobre la información con el propósito de buscar a un personaje Enseguida, expresa que fue Díaz el que hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el 20 de noviembre de 1910. Cuando se revisa su lectura, se puede observar que segmenta la información al empezar a leer desde el punto en el que se menciona a Díaz en el párrafo. Hasta este punto, las dificultades de interpretación se subordinan a un problema de utilización del texto. En la última parte, procediendo sobre el texto bajo los mismos procedimientos, expresa que ese levantamiento era para “arrollar (en realidad era “arrojar”) del poder al dictador. Al tratar de ahondar sobre la información para saber quién</p>	<p><b>E:</b> Hasta ahí qué nos dice?</p> <p><b>Emanuel:</b> (leyendo el texto) Que Madero denun / denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a Porfirio Díaz como presidente</p> <p><b>E:</b> Algo más?</p> <p><b>Emanuel:</b> (leyendo el texto) Y realizaron nuevas elecciones y prometió que devolverían las tierras a quienes hubieron sido despojados</p> <p><b>E:</b> A ver pláticame acerca de que prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados quién prometió eso?</p> <p><b>Emanuel:</b> (revisa el texto para sí) // Porfirio Díaz</p> <p><b>E:</b> Qué más?</p> <p><b>Emanuel:</b> (lee el texto para sí rápidamente) / (leyendo el texto en voz alta) hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez y arrollaran del poder del dictador</p> <p><b>E:</b> Sabes quién hizo ese llamado?</p> <p><b>Emanuel:</b> (busca en el texto) //</p> <p><b>E:</b> Me dijiste que hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas el veinte de noviembre de mil novecientos diez sabes quién lo hizo?</p> <p><b>Emanuel:</b> (revisa el texto) / Porfirio Díaz? (con tono de duda)</p> <p><b>E:</b> Por qué dices que fue él?</p> <p><b>Emanuel:</b> Porque dice (comienza a leer en voz alta) Porfirio Díaz como presidente se declaró el mismo presidente provisional hasta que se realizaran nuevas elecciones prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas pidió que se defendiera el sufragio voto efectivo y la no reelección de los presidentes también hizo un llamado al pueblo para que se levantaran en armas</p> <p><b>E:</b> Y para qué quería que se levantaran en armas?</p> <p><b>Emanuel:</b> (leyendo el texto) Para que arrollaran del poder del / al dictador</p> <p><b>E:</b> Ok / y quién era el dictador?</p> <p><b>Emanuel:</b> (busca en el texto) //</p>

era el dictador concluye que no sabe, muy probablemente porque la representación sobre la tarea se hace sobre una consideración de la información literal, es decir, espera encontrar en esa parte el dato textual de quien era. (Ver figura 8 izquierda)

En este segmento se observa por primera vez un indicio de cambio. La secuencia inicia con una discusión sobre algunos hechos ocurridos antes de inicio del levantamiento armado del 20 de noviembre. Utilizando la clase de procedimientos para revisar el texto analizados anteriormente, el alumno encuentra que Díaz fue la persona que fue encarcelada. Al mostrarle al entrevistador la información en que se está fijando para hacer esta deducción se puede observar que fragmenta la información cuando empieza a leer desde el punto en el que se menciona a Díaz hacia adelante. El alumno justifica su interpretación, pero no expresa la causa del encarcelamiento de Díaz, que es el problema que hay que resolver. Es a partir de esto que regresa al texto y revisa la información previa, sin embargo, en lo nuevo que alcanza a considerar no encuentra lo necesario que aluda a una causa, por lo que el problema se quedó sin solución. (Ver figura 8 derecha)

**E:** Tú quién crees que pueda ser?

**Emanuel:** (se queda pensativo por un momento) // No sé

**E:** Y qué pasó?

**Emanuel:** Creo que lo encarcelaron

**E:** A quién?

**Emanuel:** A Díaz

**E:** Por qué lo encarcelaron?

**Emanuel:** (regresa al texto) // no dice

**E:** A ver me puedes decir dónde te estás fijando?

**Emanuel:** Aquí (comienza a leer en voz alta) Díaz y poco antes de las elecciones fue detenido en Monterrey y encarcelado en San Luis Potosí

**E:** Ok por eso me dices que fue Díaz pero por qué fue encarcelado?

**Emanuel:** (regresa al texto y lo lee para sí) // no dice

**E:** Estás seguro?

**Emanuel:** Es que lo único que dice es que (comienza a leer en voz alta) pero el éxito de su campaña lo convirtió en un peligro para el gobierno / Díaz / y poco antes de las elecciones fue detenido y encarcelado / dice eso

**E:** Ok entonces no dice

**Emanuel:** No

## Sesión 2

En este segmento el alumno se enfrenta a problemas muy fáciles de resolver y otros extremadamente difíciles de responder debido a concepciones en torno a lo que puede ser vinculado. Las cuestiones sencillas de indagar para el alumno se observan cuando profundiza sobre las ideas literales expresadas por el texto, esto refleja un trabajo sobre el texto para completar las ideas difusas referidas por el alumno. La dificultad surge cuando se ve imposibilitado para explorar la información previa para averiguar cuáles dificultades tuvo que enfrentarse Madero debido a una concepción particular sobre la manera de utilizar el texto. Anteriormente, el alumno incluyó en su repertorio de acciones la exploración del texto sobre la información anterior al interior del párrafo o segmento revisado, pero aquí toma en

**Emanuel:** (leyendo el texto) Que los campesinos deseaban que les devolvieran sus tierras // y había una queja general de que los mexicanos sentían que el gobierno cuidaba más / de los intereses de los extranjeros / y Madero tuvo que enfrentarse a todas esas dificultades

**E:** Cuáles dificultades?

**Emanuel:** (revisa el texto) // No dice

**E:** Ok qué más?

**Emanuel:** (leyendo el texto) y para resolverlas había dos caminos hacerlo poco a poco o siguiendo la ley / Madero prefería el primero pero algunos de los antiguos partidarios no querían esperar

**E:** Cuando me dices que Madero prefería el primero a qué te refieres?

**Emanuel:** (leyendo el texto) Hacerlo poco a poco

**E:** Ok Madero prefería hacer poco a poco qué cosa

**Emanuel:** (consultando el texto) Enfrentarse a todas esas dificultades

**E:** La misma pregunta cuáles dificultades?

consideración la información del párrafo anterior al que revisaba, pero no se muestra seguro dada su concepción sobre lo que puede ser relacionado e interpretado, es aquí donde aparece un conflicto cognitivo muy particular. Más adelante, este mismo conflicto se expresa en torno a los subtítulos. Emanuel argumenta algo similar y expresa que la información presentada después de un subtítulo “ya es otro tema”.

En este punto la situación problemática le plantea al alumno la necesidad de ahondar sobre la información anterior contenido en párrafos anteriores. En la primera cuestión, cuando indaga por los responsables del asesinato de Madero y José María Pino Suárez, el alumno resuelve ahondando sobre el mismo párrafo, pues ahí se podía encontrar toda la información necesaria. En la siguiente pregunta, en donde se indaga sobre la causa de este acontecimiento, el alumno se ve obligado a recurrir a la información del párrafo anterior, ya que la información del párrafo en el que estaba situado refiere solo las ideas referentes al asesinato, es decir, de la consecuencia. Como se puede apreciar, el alumno se ubica en la totalidad del párrafo anterior y se dispone a leerlo por completo. En la discusión posterior menciona que ahí se menciona la causa, sin embargo, no es capaz de interpretarlo. Las partes finales de este fragmento revelan gran parte del razonamiento del alumno sobre las acciones que emprendió para averiguar el porqué del suceso: (parafraseando a Emanuel) “leí el párrafo anterior porque está antes de donde se refiere la consecuencia”.

**Emanuel:** (leyendo el texto) Los mexicanos sentían que el gobierno cuidaba más de los intereses extranjeros que de los mexicanos? (con tono de duda)

**E:** Estás seguro?

**Emanuel:** No

**E:** A ver por qué

**Emanuel:** Pues es que eso ya es de otro párrafo

**E:** Lo que acabas de leer?

**Emanuel:** Sí

**E:** Entonces no podemos encontrar información de esto en algo que ya leíste anteriormente? En información de otras partes?

**Emanuel:** No

**E:** Por qué?

**Emanuel:** Porque es este tema nada más (señalando el párrafo)

**E:** Muy bien / pláticame en general de qué nos habla el texto

**Emanuel:** Del gobierno de Madero / Creo que Porfirio Díaz renunció // y el congreso nombró presidente a Francisco I Madero / y de la decena trágica / no me acuerdo donde pero mataron a civiles por eso le llaman la decena trágica / que Madero y José fueron obligados a renunciar y los / y cuatro días después los asesinaron y el crimen indignó a todo el país

**E:** Te acuerdas quién los asesinó?

**Emanuel:** Puedo revisar el texto?

**E:** Sí claro

**Emanuel:** (revisa el texto buscando alguna información y comienza a leer en voz alta) unos soldados de Huerta / entraron al palacio nacional y los obligaron a renunciar

**E:** Y por qué pasó eso?

**Emanuel:** Qué

**E:** De que unos soldados de Huerta los hayan obligado a renunciar y los asesinaran / a Madero y José María Pino Suárez

**Emanuel:** (se ubica en un párrafo antes del que alude a la pregunta y comienza a leer en voz alta) el embajador de los Estados Unidos Henry Lane Wilson arregló que Huerta y los militares sublevados se entrevistaran en la embajada de los Estados Unidos / y pactaran lo que harían Wilson temían que el movimiento revolucionario afectara los intereses de las compañías norteamericanas prefería que hubiera un nuevo dictador y creía en Huerta podría / serlo

**E:** En eso que leíste dice por qué?

**Emanuel:** Sí

**E:** Por qué fue entonces?

---

En este fragmento se encuentra de nuevo con el problema anterior. Refiere leyendo lo último y lo primero de dos párrafos tratando de buscar la causa del descontento entre Zapata y Morelos. A partir de esto y de la situación anterior, se puede decir que el problema al que se enfrenta conjuga las maneras de profundizar sobre la información textual y su capacidad para realizar inferencias.

---

En esta secuencia se observa un notable trabajo inferencial debido, según parece, por una forma distinta de ahondar sobre la información. La situación problemática es la misma que anteriormente se mostró. Aquí el alumno refiere que los soldados de Huerta no querían a Madero y por eso lo asesinaron. Al preguntar sobre el motivo por el cual no lo querían, el alumno procede sobre el texto y refiere información que realmente contextualizaba lo que estaba mencionando.

El alumno reconoce que en eso no se dice por qué no los querían, por lo que decide regresar al texto y revisar el párrafo anterior, pero esta vez no empieza su revisión desde el inicio del párrafo, comienza a partir de un punto en el cual se expresa una idea en torno a un golpe de estado cuyo personaje principal fue Huerta. Este dato pareciera llamarle la atención y realiza una inferencia a partir de comprender que fueron sus soldados los que asesinaron a Madero, lo que lo lleva a interpretar que el objetivo de Huerta con esta acción era ocupar la presidencia. (Ver figura 9)

**Emanuel:** No sé

**E:** Por qué crees que la respuesta se encuentre ahí?

**Emanuel:** Porque esta antes

**E:** Qué cosa

**Emanuel:** Que esto (señala el párrafo donde se narra lo que alude a la pregunta)

---

**E:** Y por qué Zapata se rebeló contra Madero?

**Emanuel:** (se dirige al texto y lo lee para sí) // no dice

**E:** Por qué?

**Emanuel:** Es que dice que (comienza a leer en voz alta) para resolverlas había dos caminos hacerlo poco a poco siguiendo la ley o cambiar de inmediato por la fuerza si fuera necesario todo lo que estaba mal / Madero prefirió el primero que fue de hacerlo poco a poco y después dice que Emiliano Zapata se rebeló en Morelos contra Madero pero no dice por qué se rebeló

**E:** Entonces Zapata sí se rebeló contra Madero pero no dice por qué / solo pasó / pero no dice por qué

**Emanuel:** Ajá

---

**E:** Ok / también me dijiste que el dieciocho de febrero unos soldados de Huerta apresaron a Madero y a José María Pino Suárez los obligaron a renunciar y los asesinaron / después me dijiste que Huerta realizó las maquinaciones necesarias para asumir legalmente la presidencia esos dos acontecimientos tienen algo que ver? significan algo?

**Emanuel:** Porque los soldados de Huerta no querían que Madero fuera presidente tampoco querían que José María Pino Suárez fuera el vicepresidente por eso los asesinaron

**E:** Y por qué no los querían?

**Emanuel:** (se dirige al texto y lo lee para sí) // es que dice que (comienza a leer en voz alta) el dieciocho de febrero unos soldados de Huerta entraron a palacio nacional y apresaron a Madero junto con el vicepresidente José María Pino Suárez

**E:** Ahí nos dice por qué no los querían?

**Emanuel:** No

**E:** Sabes dónde podría decir?

**Emanuel:** (se dirige al texto y lee para sí el párrafo anterior al que acababa de leer) // (comienza a leer en voz alta) Wilson temía que el movimiento revolucionario afectara los intereses de las compañías norteamericanas prefería que hubiera un nuevo dictador y / creía que Huerta podría serlo

**E:** En eso nos dice?

**Emanuel:** Creo que sí

**E:** A ver explícame

**Emanuel:** No dice sobre los soldados y / pero ellos fueron los que los asesinaron pero dice que Huerta podría serlo

---

**E:** Ser qué

**Emanuel:** El presidente / a lo mejor él quería ser presidente y mandó a sus soldados para que los asesinaran

### Sesión 3

En este fragmento el alumno se enfrenta de nuevo al problema de ahondar sobre la información de párrafos anteriores y la interpretación que hay que hacer para lograr un significado convencional de la idea. La situación que había que resolver parte de considerar que “algunos no querían que Carranza fuera presidente”, el objetivo era entonces buscar quiénes eran esos que no lo querían. El alumno se sitúa en el mismo párrafo que había revisado y extrae de ahí un dato coherente: los que no lo querían era un grupo de revolucionarios. El dato es algo difuso, por lo que la cuestión ahora era averiguar sobre los integrantes de ese grupo. Aquí pasa la misma situación que en el ejemplo anterior, esto es, el alumno sabe que en ese párrafo la información respecto a ese grupo se agotó, por lo que hay que revisar más atrás. Esto es lo que hace y se sitúa desde el inicio del párrafo anterior el cual empieza diciendo que unos revolucionarios avanzaban con paso firme. Esto le parece adecuado y lo liga con lo del grupo revolucionario. Al preguntarle si son los mismos menciona que sí, y al revisar el texto rápidamente encuentra unos nombres que parecieran responder el problema de los que estaban en ese grupo.

**E:** Bien a ver pláticame / me dijiste que la revolución triunfó en octubre y alguien se fue del país / y después me dijiste que hubo algunos grupos que querían a Carranza como presidente y otros no esos dos hechos tienen algo que ver?

**Emanuel:** Sí

**E:** A ver pláticame en qué tienen que ver

**Emanuel:** Carranza se fue a México porque la revolución triunfó / unos si querían que fuera presidente porque / porque era el nuevo y otros no querían que fuera presidente porque no sabían si iba a hacer lo mismo que los otros

**E:** Sabes quiénes eran esos que no lo querían?

**Emanuel:** Puedo checar el texto?

**E:** Sí

**Emanuel:** (busca alguna información y la lee para sí) // dice que eran unos grupos revolucionarios

**E:** Sabemos algo acerca de esos grupos revolucionarios? Por ejemplo quién o quiénes estaban en ese grupo sabes?

**Emanuel:** No

**E:** Crees que nos diga el texto?

**Emanuel:** (busca alguna información en el párrafo anterior) // acá dice que avanzaban con paso firme / los revolucionarios

**E:** Crees que sean los mismos?

**Emanuel:** Yo creo que si / ahí dice que Álvaro Obregón Zapata y Francisco Villa / y ya después viene lo que / donde dice que no lo querían / a Carranza

Los primeros procedimientos que aplica el alumno para profundizar sobre la información son los que se emprenden sobre la exploración literal debido a un gran apego a lo textual. Al igual que Alex, Emanuel explora el texto predominantemente por esta vía durante toda la sesión 1. Un dato particular sobre este alumno es que en casi todas las interpretaciones que ofrecía las hacía con un gran apoyo del texto, de manera tal que era muy frecuente encontrar que sus proposiciones era la información textual. Al hacer esto daba la apariencia de estar rescatando permanentemente la información, pero no razonarla en consideración con lo demás.

En la figura 8 del lado izquierdo se puede apreciar el procedimiento por el cual interpreta que fue Díaz el que prometió devolver las tierras y el que hizo un llamado para levantarse en armas. Como se puede apreciar, sus acciones se basan en retroceder sobre la información con el objetivo de buscar un personaje; encuentra coherencia debido a la manera en la que lee el segmento, pero no considera lo que hay más atrás. Del lado derecho se observa un pequeño progreso al considerar por primera vez la información previa. Emanuel justifica que fue Díaz el que fue encarcelado leyendo a partir del punto 1, operando con el mismo procedimiento que en el caso anterior. Al indagar por qué fue encarcelado retrocede sobre la información y comienza leyendo a partir del punto 2, pero al analizarla no encuentra indicios de causalidad. Como se puede notar no consideró la información anterior a esta en donde se hace alusión a Madero en donde se expresa que fue él el que fue encarcelado.

### Figura 8

*Fragmentación de las ideas y dificultades para integrar la información explorada*

En ese documento, Madero denunció la ilegalidad de las elecciones y desconoció a **Porfirio Díaz** como presidente. Se declaró él mismo presidente provisional, hasta que se realizaran nuevas elecciones; prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas; pidió que se defendiera el sufragio (voto) efectivo y la no reelección de los presidentes. También hizo un llamado al pueblo para que se levantara en armas el 20 de noviembre de 1910, y arrojara del poder al dictador. La experiencia lo había convencido de que no había otra manera de lograr el cambio de gobernante.

**El Plan de San Luis Potosí**

Madero creía en la democracia y en la necesidad de renovar el gobierno de acuerdo con las leyes. Pero el éxito de su campaña lo convirtió en un peligro para el gobierno de Díaz, y poco antes de las elecciones fue detenido en Monterrey y encarcelado en San Luis Potosí. Allí recibió la noticia de que Díaz había vuelto a reelegirse. Mediante el pago de una fianza salió de la cárcel, aunque debía permanecer en la ciudad. Sin embargo, a principios de octubre Madero escapó a los Estados Unidos, donde publicó el Plan de San Luis Potosí.

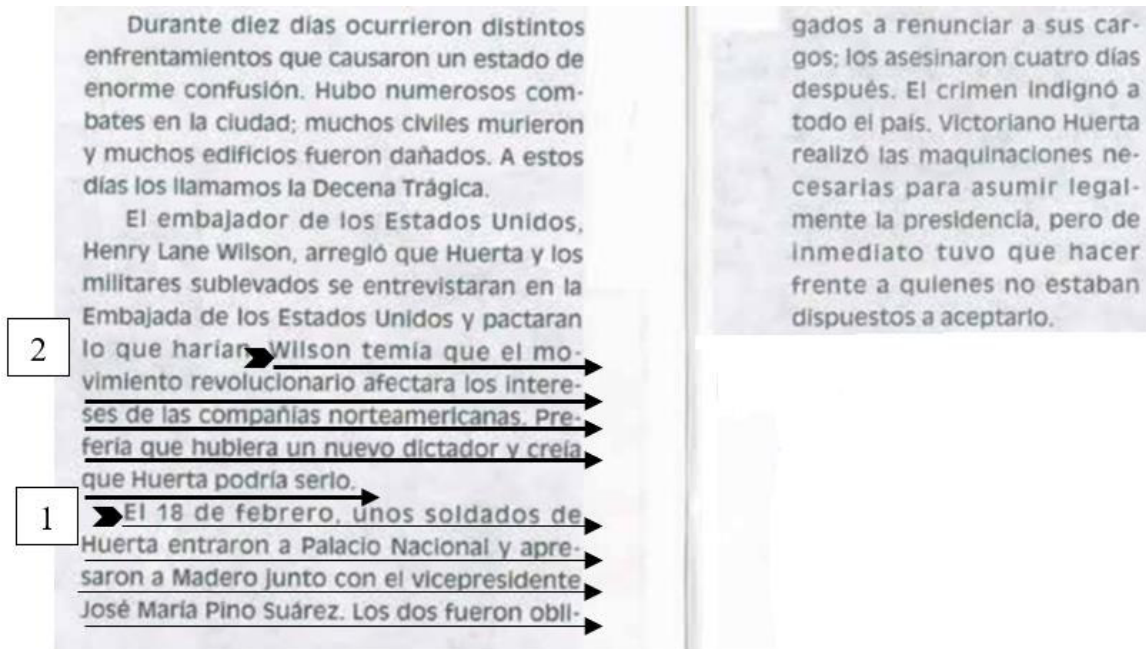
Hasta ahora el alumno explora al interior de los párrafos, no retrocede sobre los anteriores, lo cual le darían pistas para establecer relaciones más amplias. Al llegar a la sesión 2 Emanuel argumenta que las ideas de dos párrafos contiguos no se pueden relacionar, al igual que las ideas separadas por un subtítulo, esto pareciera justificar parte de las razones por las cuales se muestra inseguro al considerar y/o integrar la información previa, sin embargo, este es un conflicto cognitivo que poco a poco se va superando en la medida en que se da cuenta que la información contenida en un solo segmento tiene límites, especialmente



cuando se trata de encontrar la causa de los acontecimientos, ya que todos los alumnos parecen saber que una causa se expresa narrativamente en la información previa al hecho considerado como consecuente. Después de varios intentos de integrar la información previa sobre la nueva se llega a la interpretación ilustrada en la figura 9.

### Figura 9

*Posibilidad de inferencia a partir de la consideración de la información previa*



La razón por la que decide revisar en el párrafo anterior es porque se percató que en lo que revisó no se menciona por qué asesinaron a Madero (punto 1). El alumno comienza profundizando por la última parte del párrafo (punto 2) y encuentra información que le permite realizar una inferencia: lo mataron porque querían que hubiera un nuevo dictador; relaciona dictador con presidencia y el hecho de ser Huerta el posible nuevo dictador con que fueron sus soldados los que cometieron el acto. Aquí de nuevo se observa que en las interpretaciones tiene un gran peso lo que alcanza a considerar el alumno durante su revisión con el texto. Si bien esto forma parte de la explicación convencional, hay más datos que se encuentran todavía más atrás que permiten moldear una idea más amplia de los acontecimientos.

Se observa que el alumno encuentra algunas pistas en estos datos que le permiten realizar esta inferencia, sin embargo, no siempre la información es visible para establecer relaciones. En otras situaciones Emanuel se vale de otros recursos para construir posibles vínculos, como cuando las acciones se emprenden para buscar quienes formaban parte de un cierto grupo de revolucionarios, busca en el párrafo anterior y localiza un dato en el que se dice algo acerca de unos revolucionarios; a partir de esto infiere que se refieren al mismo concepto. En estas partes se puede decir que Emanuel comienza a atreverse a incluir la información previa a sus interpretaciones, pero subsisten dificultades sobre la pertinencia e integración de lo que se alcanza a considerar. Además, esto pareciera tener relación con una insistencia del alumno para seguir explorando los hechos por la vía literal de los hechos.

### Tabla 5

*Proceso de lectura representativa del grupo 3: caso de Melisa*

Sesión 1	
Desde los primeros momentos de la actividad, la alumna es capaz de construir interpretaciones convencionales desde lo que comprendió, recuerda o sabe acerca del tema. En esta secuencia se puede apreciar cómo la construcción de la idea se hace con relativa facilidad principalmente porque la alumna recurre a sus conocimientos previos sobre los sucesos tematizados en este segmento, específicamente, sobre el papel de Madero y Díaz en los hechos, la dictadura de este último y sus motivaciones en torno a la presidencia.	<p><b>E:</b> Hasta ahí qué nos dice?</p> <p><b>Melisa:</b> Que Francisco I Madero lo capturaron y fue a la cárcel y pagó una fianza y después escapó de los Estados Unidos y // qué más? / y empezó el veinte de noviembre de mi novecientos diez y arrojara contra un dictador el poder / contra un dictador / y arrojara del poder hacia un dictador</p> <p><b>E:</b> Y qué empezó el veinte de noviembre de mil novecientos diez?</p> <p><b>Melisa:</b> La revolución</p> <p><b>E:</b> Y me hablaste de un dictador</p> <p><b>Melisa:</b> Sí / era a quien iban a arrojar / era este Porfirio Díaz</p> <p><b>E:</b> Y por qué era dictador?</p> <p><b>Melisa:</b> Pues yo creo que porque como dice el texto más atrás era / o sea ya había estado en la presidencia por mucho tiempo por eso lo querían arrojar del poder porque otros querían ser presidentes también pero no los dejaba</p> <p><b>E:</b> Tú por qué crees que no los dejaba?</p> <p><b>Melisa:</b> No sé / supongo que le gustaba estar de presidente / es lo que yo creo</p>
En esta secuencia la alumna muestra la necesidad de consultar el texto para poder terminar su interpretación y ofrecer una respuesta a un problema planteado. Se puede observar cómo la alumna ahonda sobre la información referente	<p><b>E:</b> Hasta ahí qué nos dice el texto?</p> <p><b>Melisa:</b> Nos platica que el catorce noviembre / el catorce de noviembre en Cuchillo Chihuahua / no no no / el dieciocho / el dieciocho murieron Aquiles Serdán / y el otro no me acuerdo pero hubo otro y fueron</p>

a las causas del asesinato de Aquiles Serdán. De la revisión que hace rescata datos que agregan más información al hecho sobre el que se está trabajando, sin embargo, no se ofrece una explicación de éste. Las acciones utilizadas para profundizar en el texto son las mismas que caracterizan los casos anteriores de los alumnos, es decir, los procedimientos emprendidos sobre la exploración de la información cercana a un hecho central. (Ver figura 10)

En este punto se presenta una progresión que tiene que ver con una interpretación a partir de la utilización del texto. El contexto de la situación es la alumna enunciando los hechos mencionados por el texto. En lo primero que refiere menciona que hubo una campaña de Díaz y que fue detenido, cuando en realidad, según el texto, en ambas situaciones se refiere a Madero. Era evidente que la alumna estaba interactuando con el texto, por lo que el entrevistador le pide que le muestre en dónde se estaba fijando. Cuando empieza a leer el fragmento que a su juicio justificaba su interpretación, la información que rescata le hace replantearse el significado. Los procedimientos aplicados en esta parte se centran en la consideración de la información anterior, lo cual tiene como efecto la interpretación adecuada de las relaciones sintáctico-semánticas.

En este segmento específicamente, la clave que encuentra la alumna es cuando se dice que “convirtió un peligro para el gobierno de Díaz y poco antes de las elecciones fue detenido en Monterrey y encarcelado en San Luis Potosí”. En una segunda interpretación que ofrece la alumna se encuentra con la misma dificultad. En ella menciona que Díaz había prometido que les devolvería la tierra a los despojados, sin embargo, al tratar de justificar su respuesta, lee desde un segmento de información en el que se dice que alguien desconoció a Díaz y se declaró presidente. Con esto, la alumna corrige el significado que había elaborada. Al parecer, este dato clave lo pone en contexto con el resto de la información

encarceladas / su / su hermana y su mamá (consulta el texto) / y Emiliano Zapata / Emiliano Zapata encabezó a los campesinos / a los campesinos / que recla / no / de Morelos los campesinos de Morelos que reclamaban por tierras y el agua //

**E:** Qué más?

**Melisa:** Hasta ahí

**E:** A ver pláticame sobre algo / ¿por qué murieron Aquiles Serdán y la otra persona?

**Melisa:** No me acuerdo muy bien

**E:** Si quieres puedes volver al texto

**Melisa:** A ver (consulta el texto) // aquí dice que (comienza a leer en voz alta) al resistirse contra policía y los soldados Aquiles y Máximo Serdán perdieron la vida

**Melisa:** (checando el texto) / a ver / primero pasó que Porfirio Díaz fue presidente de México y quedó en manos de unas personas / encabezadas por Díaz / y luego en mil novecientos ocho Díaz afirmó que México ya estaba maduro // para la democracia / para los jóvenes y unos de esos hombres fue Francisco I Madero / que viajó por todo el país para contarles a las personas / para contarles a las personas sobre la política / después el plan de San Luis Potosí / existió la campaña del gobierno de Porfirio Díaz / antes de las elecciones después fue cuando se / después fue cuando lo llevaron detenido /

**E:** A quién?

**Melisa:** A Porfirio Díaz / en Monterrey / escapó / a los Estados Unidos donde publicó lo de San Luis Potosí //

**E:** Me puedes decir por qué Porfirio Díaz fue encarcelado? Eso lo viste en el texto?

**Melisa:** Sí aquí dice

**E:** A ver qué dice

**Melisa:** Dice (comienza a leer el texto en voz alta) convirtió un peligro para el gobierno de Díaz y poco antes de las elecciones fue detenido en Monterrey y encarcelado en San Luis Potosí / ahí recibió la noticia de que Díaz / No era Díaz entonces

**E:** Quién era?

**Melisa:** Francisco

**E:** Entonces le corrijo / el que fue detenido fue

**Melisa:** Francisco I Madero

**E:** Ok

**Melisa:** (consultando el texto) Y después de eso sucedió / sucedió que publicó lo de San Luis Potosí // y prometió que las tierras se devolverían a quien le pertenecían /

**E:** Quién prometió eso?

**Melisa:** Prometió prometió prometió (busca en el texto mientras lo lee susurrando rápidamente) // Díaz

comprendida, es así como infiere que fue Madero el que desconoció a Díaz y se proclamó presidente interino; su justificación última lo comprueba. (Ver figura 11)

**E:** Díaz prometió que las tierras se devolverían a quienes le pertenecían

**Melisa:** Sí porque dice (comienza a leer en voz alta) y desconoció a Porfirio Díaz como presidente se declaró él mismo / no Madero / fue Madero / Madero

**E:** Cómo lo sabes?

**Melisa:** Porque aquí dice que (comienza a leer el texto en voz alta) se desconoció a Porfirio Díaz como presidente se declaró él mismo presidente provisional / y desconoció (enfaticando) o sea que Madero hubiera desconocido a Porfirio Díaz como presidente y él se declaró él mismo presidente provisional / este Madero

## Sesión 2

Al inicio de la segunda sesión se encuentran problemas que parecen ser de fácil resolución, los cuales encuentran respuesta en la información que se encuentra alrededor de las situaciones que plantea la pregunta.

Como se vio anteriormente, la alumna muestra aptitudes para vincular la información, ya sea literal o a través de un trabajo inferencial, por lo tanto, es sencillo para ella relacionar “problemas e injusticias” con la parte en la que se mencionan una serie de problemas sociales que tuvo que enfrentar Madero una vez que asumió la presidencia. (Ver figura 12)

**E:** Hasta ahí qué nos dice el texto?

**Melisa:** Nos dice que el presidente que / bueno que en ese tiempo era / ¿puedo revisar?

**E:** Sí claro

**Melisa:** (revisa el texto) // (consultando el texto) Francisco I Madero el presidente fue Francisco I Madero y el vicepresidente fue / José María Pino Suárez / y que cuando se fue Porfirio Díaz / no se solucionaron los problemas que había y continuaban las injusticias

**E:** Entonces había problemas e injusticias ¿sabes cuáles eran esos problemas o esas injusticias?

**Melisa:** (revisa el texto) // (leyendo el texto) aquí dice por ejemplo que la riqueza estaba en manos de unos cuantos mexicanos y extranjeros muy ricos que tenían toda clase de lujos mientras la mayoría del pueblo apenas podía vivir / me imagino que esos son los problemas

Hasta ahora, las exploraciones sobre el texto se han hecho sobre la información cercana a los hechos centrales. En términos estrictos, la profundización se ha hecho sobre la información contenida en párrafos, no porque la alumna conciba el tipo de limitación que encuentra Emanuel sobre las relaciones que se pueden establecer entre párrafos o subtítulos, sino porque los cuestionamientos han girado alrededor sobre los datos que se encuentran en un mismo segmento de información.

Para ella, revisar sobre la información previa no representa un problema, la dificultad aquí es encontrar la manera adecuada para integrar lo previo con lo consecuente de modo que sea coherente. En esta secuencia la alumna trata de resolver la causa que dio pie a una batalla entre

**Melisa:** Bernardo Reyes murió cuando dirigía un ataque / y Félix Díaz y Manuel Mondragón se escondieron / en un antiguo depósito de armas / Madero se enfrentó contra / ¿Cómo si dice? / la situación contra la situación / y después puso a cargo a / Victoriano Huerta quién / que en el año pasado mató / a los oroz orozquistas / ya hasta ahí

**E:** A ver entonces un tal Bernardo Reyes murió cuando dirigía un ataque ¿había una batalla o algo así?

**Melisa:** Sí porque dice ataque

**E:** Y por qué sucedió esa batalla?

**Melisa:** A ver me voy a fijar (toma el texto y se centra en el párrafo que acaba de leer) // bueno es que dice (comienza a leer en voz alta) con el apoyo de algunos diplomáticos extranjeros encabezados por el embajador de Estados Unidos en febrero de mil novecientos trece tres antiguos militares porfiristas // se / re-belaron / se rebelaron contra Madero en la Ciudad de México uno de

Madero, Bernardo Reyes, Félix Díaz y Manuel Mondragón. Cuando revisa el texto refiere la misma información, por lo que da por hecho que ahí no dice y tiene que checar otros datos, es así como ahora se enfoca en el párrafo anterior a éste y comienza indagando por los primeros datos mencionados. Si bien esto forma parte de la explicación causal, la relación establecida es poco clara, incluso la alumna pareciera no estar convencida de haber encontrado la información adecuada. (ver figura 13)

En este punto se puede apreciar un fenómeno que conjunta la revisión de la información previa, la comprensión convencional de las ideas y la construcción coherente de una serie de relaciones a la par de una interacción con el texto muy activa. La secuencia inicia con una proposición en la que se alude al asesinato de Madero y el vicepresidente. La alumna explica leyendo el texto el acontecimiento. Enseguida se plantea un problema: ¿por qué los asesinaron? Esta situación la incita a regresar sobre el párrafo anterior, ya que en el que estaba situada expresaba solo los hechos mencionados. A ella le llama la atención que hayan sido unos soldados de Huerta los que hayan cometido el asesinato con lo que se menciona anteriormente en donde se dice que Huerta podría ser un nuevo dictador. Este término juega un papel importante, pues se asocia con la presidencia, es decir, Huerta ordenó el asesinato para usurpar el puesto. Las explicaciones reflejan un ir y venir de la alumna entre la información pertinente de manera coherente.

ellos Bernardo Reyes murió cuando dirigía un ataque contra el palacio nacional

**E:** Ahí nos dice por qué sucedió esa batalla?

**Melisa:** No

**E:** Crees que esa información venga en alguna parte?

**Melisa:** Yo creo que sí

**E:** En dónde?

**Melisa:** (se regresa a la página y se centra en el párrafo anteriormente leído) // bueno es que acá fue / es de que las compañías extranjeras no querían perder los privilegios / y pues yo supongo que por eso fue esa batalla

**E:** Bueno después me dijiste que Madero se enfrentó contra la situación cuál era esa situación?

**Melisa:** Esa de que Bernardo Reyes haya / atacado el palacio nacional

**E:** Y qué tiene que ver Madero en todo eso?

**Melisa:** Pues que a él fue al que lo / Cómo se dice? / pues si al que lo atacaron / quisieron como matarlo no sé

**E:** Y por qué lo atacaron a él? A Madero

**Melisa:** Bueno eso no sé / creo que no dice aquí / solo dice que fue contra él pero no dice por qué

**E:** Ok / entonces apresaron a Madero y al vicepresidente / Qué pasó ahí?

**Melisa:** Los asesinaron

**E:** Por qué?

**Melisa:** (regresa al texto y lee para sí el último párrafo) / porque unos soldados de Huerta entraron al palacio nacional los obligaron a renunciar a sus puestos los apresaron y los mataron

**E:** Y por qué les hicieron eso? por qué los asesinaron?

**Melisa:** Bueno aquí no dice porque pero / yo me imagino que // a ver / bueno es que acá decía (haciendo alusión al penúltimo párrafo) algo de que Huerta podría ser el nuevo dictador y pues los que asesinaron a este Madero y al vicepresidente fueron unos soldados de Huerta (siendo enfática) /

**E:** Por lo que me dices entonces podríamos decir que Huerta tuvo algo que ver con el asesinato de Madero y el vicepresidente?

**Melisa:** Sí es que mira / luego después dice // y luego acá dice que Huerta hizo las maquinaciones para asumir la presidencia legalmente

**E:** Qué significa eso entonces?

**Melisa:** Yo creo que Huerta quería estar en la presidencia pero no podía porque Madero estaba entonces lo mandó matar junto con el vicepresidente / y sí al final eso es lo que hizo

---

En este fragmento se observa algo similar que lo anterior, pero aquí la alumna vincula la información de diferentes espacios narrativos, teniendo como resultado una reconstrucción amplia de los hechos y una explicación histórica compleja. Se puede observar una interacción activa con el texto a la par de un trabajo inferencial notable. La situación parte de algunos hechos mencionados anteriormente por la alumna y se trata de indagar sobre una posible relación sobre esos dos hechos. Melisa acepta que existe un vínculo y para justificar su interpretación recurre frecuentemente al texto para ubicar algunos puntos clave que explican el desarrollo de los hechos.

Los procedimientos que aplica para profundizar sobre la información la llevan a ampliar su explicación más allá de los dos acontecimientos que iniciaron este intercambio, los cuales guardan una distancia narrativa considerable, pero se entretajan de manera coherente. Es así como el resultado de toda esta construcción de significados, producto de una interacción con el texto bastante activa, la comprensión manejada por la alumna sobre esos hechos y una capacidad inferencial importante refleja una interpretación amplia que vincula diferentes actores, intereses y situaciones que dieron pie al asesinato de Madero.

**E:** Ah muy bien / por qué dices que al final eso es lo que hizo?

**Melisa:** Porque dice que hizo las maquinaciones para asumir legalmente la presidencia / o sea que eso era lo que quería desde un principio

---

**E:** Me dijiste que el embajador de Estados Unidos que era este Wilson invitó a Huerta y a sus militares sublevados para que se entrevistaran en la embajada de los Estados Unidos y pactaran lo que harían / que Wilson temía que el movimiento revolucionario afectara los intereses de las compañías norteamericanas y prefería que hubiera un nuevo dictador / esto tiene algo que ver con que el dieciocho de febrero unos soldados de Victoriano Huerta hayan apresado y asesinado a Madero y a José María Pino Suárez?

**Melisa:** Sí porque / como el embajador de Estados Unidos invito a Victoriano Huerta a que hicieran lo que pactaran o sea que les contaron lo que iban a hacer con ellos y yo creo que el embajador estuvo de acuerdo porque si no ya los hubieran apresado o algo y pues estuvo de acuerdo con que los hayan / sí estuvo de acuerdo porque cuando se empezó la decena trágica aquí dice que se unieron la embajada de Estados Unidos contra Madero

**E:** Entonces el embajador también estaba en contra de Madero

**Melisa:** Ajá y estuvo de acuerdo con que los mataran

**E:** A ver una pregunta por qué estaban en contra de Madero? o por qué no lo querían?

**Melisa:** Bueno aquí dice algo pero no me acuerdo / voy a checar (toma el texto y lo lee para sí) // bueno / es que aquí en la decena trágica (señalando el subtítulo) nos hablan de que pues estaban en contra de Madero / es lo que te había dicho de que la embajada y unos soldados / pues de Porfirio Díaz estaban en su contra y ya después habla de que Madero se enfrentó a la situación y yo me imagino que fue pues a esas batallas // y luego dice que / sobre que los de la embajada y Huerta planearon como todo para Madero / para quitarlo y a José María Pino Suárez / y pues ya en esto de al final es cuando los asesinaron y que Huerta asumió la presidencia que es lo que él quería // pero /

**E:** Ajá sí?

**Melisa:** Pues yo me acuerdo algo de que las compañías norteamericanas / este / no querían perder los privilegios que eran como poder y dinero / pero eso lo dice / dónde lo dice? (busca en el texto la información) // aquí dice que (comienza a leer en voz alta) las

---

compañías extranjeras que estaban en México no confiaban en Madero porque no querían perder sus privilegios //

**E:** Por qué te llama la atención eso de que las compañías norteamericanas no querían perder sus privilegios?

**Melisa:** Porque luego cuando / pues en lo de la decena trágica empieza diciendo que (comienza a leer en voz alta) con el apoyo de algunos diplomáticos extranjeros encabezados por el embajador de Estados Unidos (siendo enfática) en febrero de mil novecientos trece tres antiguos militares porfiristas se rebelaron contra Madero (siendo enfática)

**E:** Ah muy bien ya te entiendo / o sea que pues no querían perder sus privilegios y por eso no estaban de acuerdo con Madero

**Melisa:** Sí / eso es lo que yo creo verdad?

### Sesión 3

Al inicio de la tercera sesión los problemas planteados se resuelven con los procedimientos predominantes en donde se explora la información cercana. En este fragmento la situación implica explorar en otros segmentos para encontrar una respuesta. La alumna empieza refiriendo una proposición con ideas importantes. Las preguntas que formula el entrevistador a partir de esto son sobre cuestiones particulares en las cuales la alumna no muestra problemas para ubicar los datos pertinentes cuando revisa la información.

El problema cambia un poco cuando se trata de indagar por qué Carranza no aceptó la designación de Eulalio Gutiérrez como presidente interino. La alumna revisa sobre el mismo párrafo retrocediendo en el mismo dos veces, pero no encuentra una respuesta satisfactoria. Darse cuenta que ahí no se refiere algo posible y decide indagar en el párrafo anterior y encuentra que Carranza no estuvo de acuerdo porque anteriormente se había nombrado primer jefe (término vinculado con ser presidente). (Ver figura 14)

**Melisa:** Que eligieron como presidente interino / interino a Eulalio Gutiérrez // los villistas y los zapatistas / sí lo aceptaron pero quién era? / pero Carranza no lo aceptó / y en agosto de mil novecientos catorce / sí / Huerta dejó el país / y que la revolución constitucionalista triunfó

**E:** Ok me dijiste que eligieron como presidente interino a Eulalio Gutiérrez Quiénes lo eligieron?

**Melisa:** (busca en el texto) // Los campesinos / aquí dice que (comienza a leer en voz alta) decidieron adoptar parte del programa el de Zapata sobre el reparto de tierras a los campesinos y eligieron como presidente interino de la república a Eulalio Gutiérrez

**E:** Ok y me dijiste que villistas y zapatistas sí lo aceptaron qué aceptaron?

**Melisa:** Eso lo de Eulalio Gutiérrez de ser presidente interino

**E:** Y me dijiste que Carranza no lo aceptó por qué?

**Melisa:** (busca en el texto) // no dice por qué / dice (comienza a leer en voz alta) los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión pero Carranza no la aceptó / luego antes de eso dice (comienza a leer en voz alta) los convencionistas decidieron adoptar parte del programa el de Zapata sobre el reparto de tierras a los campesinos y eligieron como presidente interino de la república a Eulalio Gutiérrez

**E:** Crees que en otra parte del texto nos diga?

**Melisa:** (cambia de hoja para leer el párrafo anterior) // ah ya ya ya / bueno es que / es lo que yo creo eh / dice que / bueno te lo voy a leer desde el principio (comienza a leer en voz alta) la revolución constitucionalista triunfó

En este fragmento se encuentra una interpretación amplia que atraviesa por varios acontecimientos. Los procedimientos aplicados para profundizar sobre la información parecen apoyarse en gran medida por la comprensión convencional de los hechos expuestos. La secuencia inicia con la alumna argumentado una relación entre dos ideas sobre las batallas entre Villa contra Obregón y Carranza y la llegada a la presidencia de este último. Cuando se le solicita una justificación, la alumna recurre al texto y cita los segmentos informativos en donde se menciona el origen del descontento. Al final, rescata otros segmentos que aluden al triunfo de Carranza sobre sus adversarios, confirmando al mismo tiempo la serie de hechos que incluye su interpretación inicial. Como se puede observar, la interacción con el texto es activa. Gracias a esto, la alumna pareciera ubicar los puntos clave de cada parte que le permiten construir inferencias a lo largo de la información que refiere.

en agosto de mil novecientos catorce Huerta dejó el país y Carranza entró en la Ciudad de México pero no todos los grupos de revolucionarios estaban de acuerdo con que Carranza fuera el primer jefe (siendo enfática) como se había hecho llamar / yo creo que / ahí dice que el solo se nombró primer jefe pero no todos estaban de acuerdo con eso (siendo enfática)

**E:** Eso qué tiene que ver con que Carranza no haya acatado la decisión de los villistas y zapatistas sobre que hayan aceptado a Eulalio Gutiérrez como presidente?

**Melisa:** Pues es que como Eulalio Gutiérrez era el presidente pues no podía ser él este Venustiano Carranza / por eso no la aceptó porque quería ser él

**Melisa:** O sea que por qué causó que los derrotaran? / pues yo digo que el grupo de Álvaro Obregón era de Carranza / era de Carranza / yo digo que Carranza como quería ser el presidente quería hacer / pues derrotar a la gente / y como Villa hizo cosas malas y se estaba ocultando quiso destruir a Villa para que vieran que Carranza era bueno y lo pusieran a él de presidente

**E:** Eso está interesante cómo lo sabes? o por qué lo dices?

**Melisa:** (consultando el texto) Pues es que acá dice que Villa y / este Zapata pues estaban en contra de Carranza

**E:** Por qué?

**Melisa:** Porque acá dice (comienza a leer en voz alta) la revolución quedó convertida en la lucha entre dos bandos irreconciliables carrancistas contra villistas y zapatistas

**E:** Y por qué quedaron entre dos bandos?

**Melisa:** (revisa el texto leyéndolo para sí) // pues por lo que dice aquí / mira / dice (comienza a leer en voz alta) los grupos villistas y zapatistas aceptaron esta decisión pero Carranza no la aceptó o sea que ellos dos sí pero Carranza no

**E:**Cuál era esa decisión?

**Melisa:** Lo de nombrar a Eulalio como presidente por eso Carranza no lo aceptó y todos como que se enojaron y ahora pues / Cómo se dice? / pues sí como que estaban en contra

**E:** Carrancistas contra villistas y zapatistas

**Melisa:** Ajá / y luego más acá dice que (comienza a leer en voz alta) el talento militar de Obregón se impuso al de Villa y lo derrotaron / el grupo de Obregón pues era el mismo de Carranza

**E:** Entonces para qué lucharon?

**Melisa:** Para ver quién se quedaba con la presidencia / al final quedó este Carranza y Obregón



En la última parte de la sesión se le planteó una relación a Melisa para que pudiera emitir su opinión respecto a la afirmación. En estos casos, en la mayoría de las explicaciones de los niños sobre estas relaciones, se puede observar que justifican la aseveración con base en la veracidad o falsedad de un solo hecho, no se observaba una reflexión sobre la conexión entre los acontecimientos presentados.

Aquí se puede observar cómo Melisa recurre al texto en varias ocasiones para rescatar información que le permita ir construyendo una interpretación de los hechos en relación. La primera clase de procedimientos se emplean sobre la información cercana, esto da como resultado una serie de inferencias que permiten interpretar el papel de Huerta en el hecho de que haya asumido la presidencia. Hasta este momento se había elaborado un punto de la relación, faltaba averiguar por qué se decía que Huerta no estaba respetando la constitución. Puesto que esto es lo primero que se narra en la lectura de la sesión 3, Melisa regresa sobre el último párrafo de la sesión. Ahí encuentra que unos soldados de Huerta asesinaron a Madero y que el primero asumió la presidencia; esto lo relaciona con lo de la evasión constitucional y resuelve la situación.

**E:** Cómo lo sabes?

**Melisa:** Porque acá dice (comienza a leer en voz alta) Carranza triunfó sobre Villa y Zapata gracias a su propia capacidad como estrategia y a la de Álvaro Obregón

**E:** Te lo repito de nuevo / Venustiano Carranza se rebeló contra Victoriano Huerta porque éste o sea Huerta no estaba respetando la constitución cuando asumió la presidencia

**Melisa:** Qué si estoy de acuerdo?

**E:** Ajá / con lo que dice el niño

**Melisa:** Pues sí porque no está respetando la constitución

**E:** Quién?

**Melisa:** Huerta

**E:** Cómo lo sabes?

**Melisa:** (busca información en el texto) // bueno aquí dice que (comienza a leer en voz alta) a su ejército se le llamo constitucionalista porque exigía el respeto a la constitución

**E:** Y cómo sabes que fue Huerta?

**Melisa:** (busca en el párrafo) // bueno / aquí dice Victoriano Huerta como presidente / Victoriano Huerta era el presidente

**E:** Ok y cómo sabes que Huerta no respeto la constitución cuando asumió la presidencia?

**Melisa:** En este párrafo no dice / (revisa el último párrafo de la lectura dos) // bueno acá dice que fue presidente / acá fue cuando mataron a Madero // ah ya ya es que ya me acordé los soldados de Huerta mataron a Madero y al vicepresidente porque él quería ser el presidente / este Huerta

**E:** Y luego que pasó?

**Melisa:** Pues dice que hizo las maquinaciones para asumir legalmente la presidencia / acá dice que / bueno / cómo te explico? // no sé no estoy segura pero / Huerta fue presidente porque / después de que mató a Madero y al vicepresidente bueno sus militares que es lo mismo / yo creo que fue eso

**E:** Eso de qué

**Melisa:** Eso de que no respeto la constitución pues porque los mató / y ya dice acá todo de que / lee el texto para sí) // ah sí / pues de que no lo aceptaron como presidente

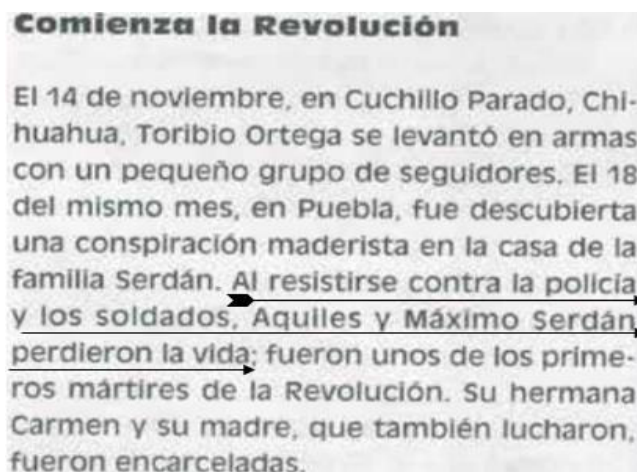
Una de las características más notables del trabajo de Melisa sobre sus interpretaciones es la utilización de sus conocimientos previos. Desde los primeros

momentos es capaz de relacionar causalmente varios hechos porque comprende de manera adecuada las ideas generales que exponen ciertos segmentos, por ejemplo, en la primera secuencia mostrada se muestra como alude a la permanencia prolongada de Díaz en la presidencia, de ahí que se le conozca como “dictador” y que el propósito de la revolución era porque “otros querían ser también presidentes”. La alumna no muestra problemas para considerar la información previa, las dificultades, al igual que en los casos de los otros dos alumnos, surgen cuando se enfrenta al problema de profundizar, considerar e interpretar la información que tienen disponible, que en la mayoría de los casos es la información al interior de un párrafo o información cercana en términos narrativos.

En una situación cuyo procedimiento se ilustra en la figura 10 Melisa trata de buscar por qué asesinaron a Aquiles Serdán y explora en el mismo párrafo a partir de la mención de este hecho en el texto, pero lo que cita (lo subrayado por las flechas) hace referencia al acontecimiento en sí, no a una explicación de esto. Se puede decir que la utilización de este dato como recurso principal para adentrarse a la interacción con el texto le dificulta evaluar la información aledaña que le permita contextualizar otras ideas en torno a los hechos. Para averiguar la causa, de acuerdo con los procedimientos de ahondar sobre lo cercano, debió llegar al punto en el que se dice que se descubrió una conspiración maderista en la casa de la familia Serdán una vez que fue estalló la revolución, y a partir de esto inferir que el motivo era por su simpatía a las ideas de Madero.

### Figura 10

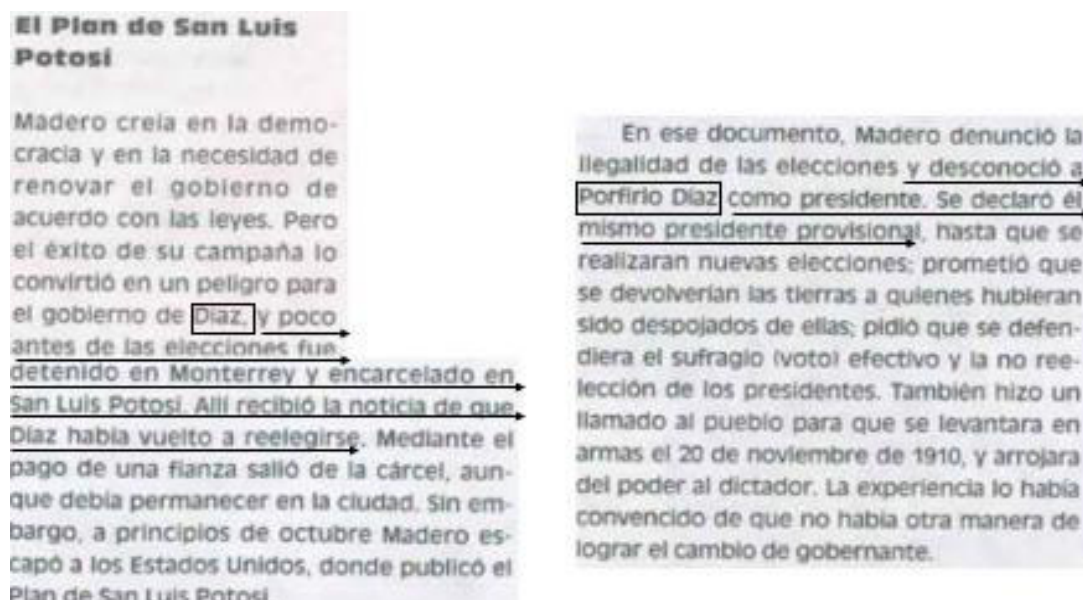
*Evaluar la información pertinente para construir una explicación*



En la figura 11 se muestra otro fenómeno relacionado con estos procedimientos. En su revisión, Melisa menciona que fue Díaz el que fue encarcelado y el que había prometido devolver las tierras a los despojados. Gracias a una segunda revisión del texto cuando intenta justificar estas interpretaciones encuentra algunas claves cuando lee el desarrollo de los hechos que le llevan a deducir que en realidad el que fue encarcelado y el que hizo la promesa sobre las tierras fue Madero. En la izquierda rescata que “Díaz había vuelto a reelegirse”, por lo que no pudo ser encarcelado, y en la derecha que se “desconoció a Porfirio Díaz como presidente”, lo cual, a la luz de los hechos y de sus conocimientos previos, recuerda que fue Madero.

### Figura 11

#### *Segmentación de las ideas convencionales*



Los tres alumnos muestran el mismo problema de interpretación sobre el mismo segmento narrativo. En las tres secuencias los alumnos evidencian una consideración particular a partir de la mención de Díaz, pero en el caso de Viridiana la situación es interesante porque se enfrenta directamente al problema de considerar uno u otro personaje. En su explicación, la alumna se queda con Díaz, seguramente porque el razonamiento que subyace es el de la consideración de la información literal, próxima y coherente en cuanto a la búsqueda de un personaje sin poner mayor atención en la puntuación que organiza las ideas.

Viridiana: Que prometió que se devolverían las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas

E: Quién?

Viridiana: (revisando el texto) Pues ahorita dice por aquí que Madero // pero aquí también dice Porfirio Díaz porque se declaró el mismo presidente provisional hasta que se realizaran nuevas elecciones prometió que devolverían a las tierras a quienes hubieran sido despojados de ellas entonces yo digo que Porfirio Díaz

Con base en estas situaciones se puede afirmar que las interpretaciones se realizan sobre la información disponible y que juzgan adecuada, pero también a la comprensión de los hechos que van construyendo a medida que se avanza sobre la lectura. En otras palabras, los conocimientos o la información previa bien cimentada pueden subordinarse a las interpretaciones desviantes.

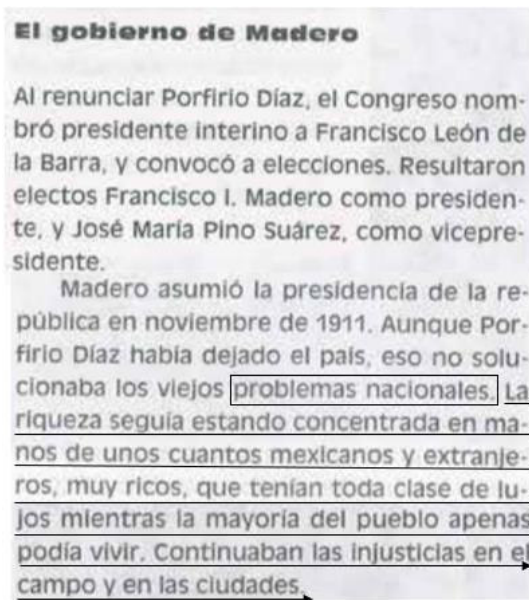
A partir de la segunda sesión se puede notar un mayor trabajo inferencial en sus interpretaciones. Esto se ve apoyado en gran medida por una interacción con el texto bastante activa en el que también tiene que ver la comprensión convencional de las ideas previas. En estas situaciones Melisa muestra basar sus interpretaciones a través de la relación de las ideas principales que explican los acontecimientos una vez que explora segmentos de información. En la figura 12 se observa como en la información cercana encuentra con facilidad aquellos problemas a los que tuvo que enfrentar Madero cuando asumió la presidencia, en cambio, en la figura 13 se encuentra ilustrado el procedimiento empleado para averiguar por qué ocurrió una batalla entre los militares porfiristas y Madero; aquí, luego de explorar en el párrafo marcado con el número 1 retrocede por primera vez al párrafo anterior (punto 2) ubicándose en los primeros datos enunciados debido, seguramente, a que en ese segmento se hace alusión a Madero, pero aunque esto era parte de la explicación, se muestra dudosa al integrar las ideas y termina concluyendo que la causa era porque las compañías extranjeras no querían perder los privilegios.

En momentos posteriores a este, Melisa tiene la oportunidad de revisar el texto debido a los otros momentos de la entrevista. Gracias a esto rescata información que le permite resolver el problema anterior. En ello establece relaciones sobre aspectos de diferentes partes del texto, demostrando construir una inferencia en donde ahora se consideran el papel de otros actores y otras situaciones, como las compañías extranjeras instaladas en México que no querían perder los privilegios debido a la presidencia de Madero, la complicidad entre el

embajador de Estados Unidos, Huerta y los militares porfiristas y sus intenciones de un golpe de estado para que sus intereses no se vieran afectados.

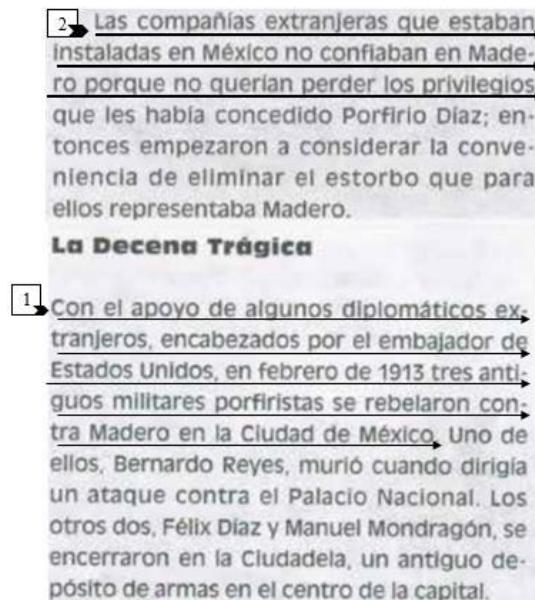
### Figura 12

*Inferencias sobre la información textual*



### Figura 13

*Retroceder sobre la información para establecer relaciones*



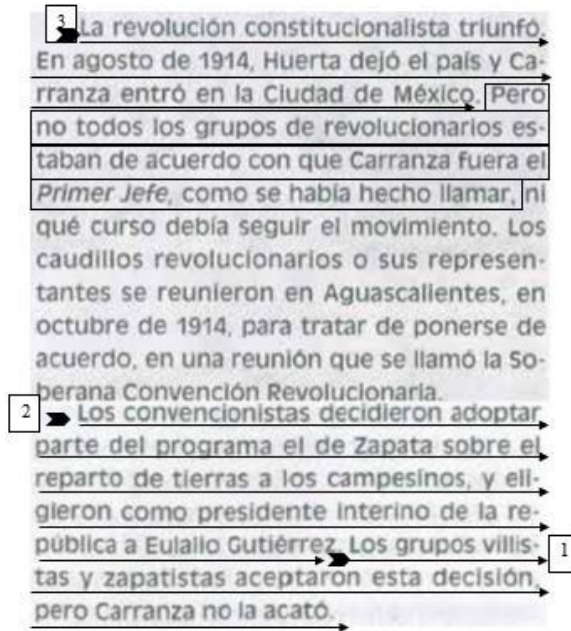
También se observan otras interpretaciones bajo estos mismos razonamientos en donde la consideración de otros segmentos de información se hace de manera más autónoma al mismo tiempo que hay también una evaluación o una actitud analítica de la información sobre el dato que se está buscando. En la figura 14 se muestra el procedimiento que utilizó para saber por qué Carranza no aceptó a Eulalio Gutiérrez como presidente.

En primer lugar menciona que no se dice una causa cuando se sitúa en el sitio en donde se dice que Carranza no acató la decisión (punto 1). De manera autónoma regresa al inicio del párrafo (punto 2) y tras leerlo completo rescata como probable causa la designación de Eulalio Gutiérrez, pero aún no infiere la relación entre ambos hechos. Cuando retrocede al párrafo anterior (punto 3) y lo lee desde el inicio encuentra que Carranza se nombró primer jefe, pero no todos los grupos lo aceptaron, y es así como termina explicando lo siguiente:

“es que como Eulalio Gutiérrez era el presidente pues no podía ser él este Venustiano Carranza / por eso no la aceptó porque quería ser él”.

### Figura 14

*Profundizar sobre la información para construir una inferencia*



Esta representación sobre la tarea da como resultado la libertad para explorar la información y relacionar la información según los datos que se van encontrando los cuales se van juzgando de acuerdo con un sentido de coherencia con el que cada alumno dota la información que le parece pertinente y adecuada.

Un análisis conjunto de los tres casos muestra las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos en el proceso de interacción con el texto y cómo las resuelven. En primer lugar, los alumnos deben saber que pueden regresar al texto en los momentos de interpretación para revisarlo en función de sus necesidades. Se han revisado situaciones en donde se construyen interpretaciones a partir de lo que se comprende, recuerda o se sabe sobre los temas, pero ante los límites de lo que se puede retener o de las dudas que puedan surgir a partir del intercambio con el entrevistador sobre explicaciones o particularidades en torno a los hechos referidos, es necesario volver a releer la información para lograr elaborar significados mejor cimentados y sólidos en los cuales los alumnos sientan cierto grado de seguridad sobre lo que

están refiriendo. Una vez que se atreven a volver a revisar el texto y a explorar la información, se observan diferentes dificultades que giran en torno a la información que los alumnos alcanzan a considerar y que juzgan como potencialmente confiable.

En todas las ocasiones los alumnos inician su exploración partiendo de la base que les brindan los hechos referidos o centrales; dependiendo de los procedimientos empleados para profundizar sobre la información, los alumnos comienzan a establecer relaciones. Todos los alumnos comienzan examinando la información cercana del dato del cual están partiendo. En términos textuales y narrativos, los alumnos exploran la información del párrafo que contiene el dato central, es por eso que despliegan recursos microtextuales para ahondar sobre el contenido, y tratándose de encontrar causas o explicaciones, los alumnos comúnmente le otorgan importancia a la información previa narrada hasta pasar o llegar a donde se menciona el dato central.

En las primeras oportunidades de revisión, los tres alumnos profundizan sobre la información textual esperando encontrar relaciones literales. Ante los problemas que implican la explicación de los hechos y/o la averiguación de las causas, los alumnos muestran aproximarse al texto a través del tipo de representaciones sobre la tarea que implican revisar y rescatar la información textual. Son dos los problemas observados al inicio de la actividad con relación a estos procedimientos:

- La exploración casi exclusiva sobre la información de un párrafo a partir de un dato dado.
- La segmentación de las ideas derivado de un procesamiento microtextual las cuales rompen la cadena sintáctica convencional.

En ambas situaciones los alumnos basan sus interpretaciones en revisiones un tanto superficiales y sin tanta atención en los detalles textuales, el más importante es la consideración de los signos de puntuación los cuales tienen una función importante sobre la organización del discurso (Figueras, como se citó en Sánchez, 2004). Esto se observa en los procedimientos ilustrados por las figuras 8, 10, 12 y 13. Cuando terminan de revisar de esta manera el párrafo o el fragmento en el que focalizan su atención y concluyen que la información que necesitan para construir una explicación de los hechos no se expresa en ese segmento, empiezan a considerar que deben revisar también en la información previa y/o de

los párrafos previos, pero bajo esta misma lógica, inician explorando el párrafo inmediatamente anterior; algunas veces por los últimos datos referidos y en otras por los primeros. Esto deriva en nuevas dificultades que tienen que ver con la información que se alcanza a revisar y la evaluación de su pertinencia en torno a la resolución del problema, por ejemplo, en el caso de la revisión entre párrafos, si se empieza la revisión desde los últimos datos referidos y se encuentra un cierto grado de coherencia en lo encontrado, entonces eso será interpretado y ofrecido por el alumno como su respuesta, y es la misma situación si se empieza a ahondar sobre los primeros datos que se revisan en el párrafo. Esto se puede apreciar en el procedimiento de las figuras 11 y 15. En el caso de la revisión de la información anterior sobre un mismo párrafo se observa que regularmente consideran los datos desde el inicio de este, como se muestra el procedimiento de la figura 9.

Cuando los procedimientos se emprenden en este sentido se observa que los alumnos “se van moviendo” sobre el texto considerando la información de segmentos mejor delimitados por signos de puntuación. Esto se ve en las figuras anteriormente mencionadas en donde los alumnos revisan la información partiendo de lo que se dice después de un punto y seguido o un punto y aparte. Desde el punto de vista de las acciones para ahondar en el texto, la consideración de la puntuación se vuelve sumamente importante porque a partir de esto se tiene la oportunidad de interpretar la idea convencional de la cadena sintáctica contenida en el segmento narrativo. Esto da pauta durante la actividad para abandonar paulatinamente los supuestos que subyacen a la exploración literal del texto y la fragmentación y aislamiento de las ideas.

Por otro lado, si los alumnos muestran un apego excesivo a la información textual y a las relaciones literales y agotan la información del segmento que están examinando, pero no muestran necesidad de revisar la información anterior y se conforman con la deducción de que “no se dice”, anulan la posibilidad de inferir relaciones que vayan más allá de lo literal y a integrar información previa a la nueva. En estas situaciones se encontraron concepciones de los alumnos sobre la utilización y los límites del texto para ser interpretado, pues mencionan que la información anterior no puede ser relacionada con la nueva porque “eso ya es otro tema” y lo mismo pasa con la información separada por los subtítulos. Para solucionar el conflicto, los alumnos pasan por algunas situaciones en donde la información



de los segmentos revisados se agota en términos de lo que falta para construir una explicación sobre los hechos mencionados y, por lo tanto, deben revisar en otros segmentos.

Cuando aceptan la posibilidad de encontrar indicios de explicación en lo previo inician su averiguación por el lado de lo semántico sin mucho control y evaluación sobre lo que rescatan, por ejemplo, en la última secuencia mostrada de Emanuel, revisa el párrafo anterior para averiguar quiénes eran parte del grupo de revolucionarios que no querían a Carranza como presidente. Al tratarse de encontrar personajes, focaliza su atención en los nombres que se mencionan sin detenerse a realizar una revisión más exhaustiva de si en realidad eran ellos, si participaban en realidad en ese hecho, si eran todos o solo algunos, etc., es decir, la restitución sintáctica no es de atención en estos momentos. En todo caso, el simple hecho de considerar la revisión de la información anterior abre la posibilidad de establecer inferencias. Las situaciones en donde los alumnos se enfrentan a los problemas de evaluar la pertinencia de los datos constituyen las oportunidades e intentos de inferencia. Estas situaciones a lo largo de la actividad lectora constituyen los ensayos de los alumnos para acercarse cada vez más a la interpretación de ideas convencionales, la captación de claves e ideas principales que los llevan a inferir posibles relaciones.

Hay alumnos que demuestran mayor competencia que otros para vincular los hechos de esta manera. En todos los alumnos se puede notar cómo se van descentrando paulatinamente de la revisión de la información textual y el establecimiento de relaciones a partir de este recurso cuando hay condiciones suficientes de tres aspectos fundamentales:

- Muestran una interacción activa con el texto
- Comprenden en algún grado la información y realizan un esfuerzo para integrar de manera coherente y cohesiva las ideas
- Utilizan sus conocimientos previos y saberes sobre los temas que se abordan en el texto en sus interpretaciones

En primer lugar, los alumnos como lectores deben saber que las respuestas solo se pueden averiguar cuando hay una revisión profunda de la información. El objetivo es esencial para guiar la búsqueda de lo que se quiere encontrar pues permite evaluar aquello que sirve y lo que no. Cuando los alumnos se acercan al sentido convencional de los hechos es más probable que puedan entender y entretejer las ideas posteriores, en caso contrario, los errores

y las dificultades de interpretación no resueltas darán algunos problemas para integrar las ideas venideras. Por ejemplo, Melisa rectifica rápidamente sus interpretaciones sobre algunas circunstancias que le atribuye a Díaz, pero que en realidad eran sobre Madero, cuando se encuentra algunos datos que hacían referencia a sucesos relacionados con él, o cuando Emanuel infiere que el asesinato de Madero y José María Pino Suarez fue porque Huerta quería ser presidente a partir de relacionarlo con el dato que expresa que creían que Huerta podría ser un nuevo dictador. En ambas situaciones los alumnos ofrecen estas interpretaciones cuando encuentran pistas textuales.

Se puede decir que cuando los alumnos poseen conocimientos sobre los temas son capaces de contrastar lo que saben con lo que leen, en algunos casos integrando ambas informaciones, otras veces yéndose por lo que ya conocen, pues al parecer se sienten con más seguridad. En un contexto comparativo, se puede notar, en las últimas interpretaciones ofrecidas por Alex, como el alumno aborda los datos necesarios para establecer relaciones inferenciales, pero subsisten dificultades en torno a la integración de ideas y la reflexión sobre el dato más adecuado y coherente, mientras que en los últimos significados de Melisa es notorio un trabajo inferencial a partir de la relación entre ideas clave a lo largo del texto.

Por otro lado, desde el punto de vista de la construcción de una interpretación histórica, se puede decir que, bajo estos procedimientos de profundización sobre la información cercana, ya sea sobre el mismo párrafo o este y el anterior, los alumnos se sujetan a la elaboración de explicaciones históricas limitadas hasta cierto grado. En algunas ocasiones los alumnos encuentran la causa de algún acontecimiento, pero resulta que solo es una parte de la explicación del proceso histórico. De seguir este camino de razonamiento, habría que retroceder progresivamente, encontrar las pistas e ir estableciendo relaciones, por eso es importante que los alumnos posean algún grado de comprensión durante la actividad lectora para que haya mayores posibilidades de integración entre esta información y la nueva, como lo muestra el caso de Melisa.

Ahora bien, el hecho de que haya progresiones sobre la manera de utilizar el texto no significa que los alumnos desechen o abandonen las representaciones que anteriormente había utilizado para explorar el texto. Cuando los alumnos van integrado a su repertorio de acciones formas más complejas que las anteriores se abre la posibilidad de analizar la

información de diferentes maneras. En casi todas las situaciones de interpretación se observa cómo los alumnos comienzan su revisión partiendo del párrafo que contiene el dato que guía la búsqueda, mostrando que el primer tipo de acciones desplegadas son sobre la profundización de la información cercana esperando encontrar coherencia en esos segmentos. Una vez que evalúan la pertinencia de la información y concluyen que necesitan revisar más, emprenden otros caminos de profundización.

En este análisis se observaron los mecanismos por los cuales los alumnos atienden los problemas de interpretación surgidos de la actividad lectora. Este análisis permitió dar cuenta sobre cómo los alumnos utilizan la información en diferentes momentos de la actividad y de qué manera atienden los problemas surgidos de varios aspectos: las interpretaciones en relación con la forma de aproximarse a la información y la evaluación de su pertinencia, el desplazamiento entre la información y la integración de ideas de diferentes partes del texto para inferir o establecer relaciones y la superación de conflictos cognitivos en cuanto a las concepciones sobre lo que puede ser interpretado y vinculado. En el sentido de atender al proceso se vislumbraron algunas progresiones en cuanto a las maneras de resolver los problemas interpretativos y las dificultades conceptuales en torno a la interpretación convencional del lenguaje manejado por el texto.

Ante la tarea que representan los problemas de interpretación y utilización del texto, se puede decir que, en primer lugar, los alumnos exploran alrededor de las cercanías del dato que guía la búsqueda de la información que responda el problema, esto implica la revisión de la información a través de procesos microtextuales. En estas situaciones los alumnos buscan los significados alrededor de la exploración literal del texto, sobre segmentos o párrafos específicos y buscando sobre todo la coherencia entre la información que van hilando, pero no ponen mucha atención en los elementos textuales que delimitan la correcta interpretación de las ideas, en este caso, los signos de puntuación, por lo tanto, era usual encontrar fragmentaciones sintagmáticas.

Cuando los alumnos alcanzan el límite de exploración sobre el párrafo o la sección en la que enfocan su atención, se van a explorar la información previa a ese segmento, unas ocasiones empezando por el final del párrafo anterior y otras por el principio, haciendo que las interpretaciones se construyan sobre la base de la información que alcanzan a considerar.

El hecho de empezar a considerar la información previa introduce un nuevo problema que consiste en la evaluación de la información pertinente en torno a la elaboración de inferencias. Por un lado, si los alumnos persisten en la exploración de la narración bajo los mismos procedimientos microtextuales y de establecimiento de relaciones literales, de ser así, comúnmente refieren que el dato que buscan no se menciona, pues anulan la posibilidad de inferencia. Por otro lado, si el dato en el que enfocan su atención en primer no hay indicios que permitan una relación, pueden terminar concluyendo que el dato que están buscando no se dice, sin embargo, en el mejor de los casos, deciden seguir buscando sobre la información para encontrar un dato pertinente. Ante estas situaciones, un factor clave que parece tomar fuerza al considerar la información anterior en cualquier forma, es la actitud analítica a la par de una interacción activa con el texto en torno a la construcción de una explicación coherente y satisfactoria.

Cuando exploran de esta manera se observa que, generalmente, retoman desde segmentos delimitados por signos de puntuación, específicamente el punto seguido y el punto y aparte, haciendo que el tratamiento sintáctico de las ideas sea un poco más apegado al sentido convencional propuesto por la narración, indistintamente de si se empieza por el principio o el final del párrafo, resultando en la posibilidad de integrar las ideas y realizar inferencias.

## Discusión

En esta sección se describen los resultados obtenidos a la luz de los supuestos de investigación planteados en la investigación. El primero de ellos señalaba que la construcción de relaciones causales era producto de un trabajo inferencial el cual se realizaba al vincular la información textual. Se pudo observar que esto es solo una parte de la explicación en torno al trabajo de construcción causal a partir de la lectura de un texto de contenido histórico.

Partiendo de las categorías de relaciones causales analizadas, se puede decir que el trabajo interpretativo que realizaron los niños en torno a la noción de causalidad también está vinculado con otras nociones de pensamiento histórico, especialmente con la temporalidad. Las características del texto parecen jugar un papel importante, pues se puede notar que la forma en que es presentada y explicada la información (discurso narrativo) da pie para la elaboración de ciertos razonamientos (p. ej. la relación causalidad-temporalidad sucesiva que se puede encontrar en el texto utilizado) y formas de utilizar el texto (p. ej. la utilización de la información cercana a partir de un hecho central que da lugar a microencadenamientos en el caso de las categorías de relación causal uno, dos, cuatro y cinco). Se observó que los alumnos también pueden significar los acontecimientos en función de la posición que tienen éstos (p. ej. la categoría siete muestra que los niños ubican que el desarrollo de los hechos tuvo como objetivo la redacción de una constitución, ya que éste es el acontecimiento con el que culmina la narración).

Los alumnos también proponen interpretaciones cuando opinan acerca de los acontecimientos históricos narrados. En estos casos, los alumnos utilizaban los contextos semánticos y pragmáticos para expresar juicios acerca de los hechos, lo cual permite observar la existencia de elementos de pensamiento histórico (imaginación histórica y conciencia histórico-temporal) que no están relacionados directamente con la utilización del texto.

El segundo supuesto señalaba que en el proceso de lectura ocurrían movilizaciones de conocimientos entre el texto y el lector que llevaban a la estructuración de relaciones causales, que esta actividad procedimental implicaba la transformación de esquemas de acción y que las disparidades entre los niveles de conocimiento desplegados por el texto y los usados por el lector repercutían en los retos interpretativos de los alumnos. Se pudo

observar que gracias al análisis del proceso de lectura, los chicos se enfrentan a una serie de retos que iban solucionando en la medida que modificaban sus maneras de actuar durante la actividad lectora.

Algunas de las situaciones que enfrentan los alumnos durante el proceso tienen que ver la interacción activa con el texto, con la búsqueda y selección de información pertinente a partir de elementos referenciales (esto puede derivar en desafíos alrededor del análisis estructural del texto, los cuales tienen como resultado la fragmentación de la información), la consideración de relecturas y revisión entre párrafos o segmentos mejor delimitados, las significaciones que los alumnos puede asignarle a segmentos informativos y a la integración de ideas de diferentes partes del texto. A continuación se abordan los aspectos anteriormente señalados.

### **El papel de las categorías temporales en las interpretaciones causales**

Como se señaló, las dos formas más frecuentes de interpretación causal, las categorías uno y dos con 31 y 88 incidencias respectivamente, se apoyan sobre la base de una interpretación temporal producto de un uso expreso e intensivo de la narrativa textual. Aquí los alumnos obtenían de la estructura informativa las claves interpretativas de sus explicaciones causales. Sus significados partían de una exploración cronológica de los hechos, lo cual permite mostrar que el razonamiento que seguían los alumnos era atribuir las causas o las consecuencias de algún hecho a algo que se decía antes o después de tal suceso. En las secuencias mostradas los alumnos parecen atender a una lógica de hechos encadenados y secuenciados interpretando una relación causal a partir del orden de los sucesos.

Por el número de incidencias, pensar la causalidad de estas maneras representa una convención interpretativa muy frecuente la cual 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, Ponce y Serrano (2016) y Benchimol, Carabajal y Larramendy (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 este.

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.

En las categorías cuatro y cinco se visualizan también relaciones temporales sobre las explicaciones causales. Aquí los alumnos reconocían dos bloques de hechos secuenciados como las causas o las consecuencias del otro. Los razonamientos de estas categorías revelan un seguimiento secuencial de dos grupos de hechos separados por un acontecimiento intermedio considerado como clave para el desarrollo de la narrativa del segundo bloque. La categoría 3 muestra relaciones causales que apelan, por una parte, a la sucesión de acontecimientos aunado a la noción de duración, la cual permite explicar interpretaciones que tomaban en cuenta acontecimientos que atravesaban por periodos de tiempo más largos.

A partir de estos datos, es posible afirmar que la temporalidad es una característica muy importante que influye en el razonamiento causal. Como muestran estas categorías, los alumnos basan sus interpretaciones causales con base en diferentes formas de concebir el tiempo. Mientras que las categorías unos, dos, cuatro y cinco indican relaciones causales inmediatas y secuenciales en donde el tiempo entre los acontecimientos se percibe como corto, la tres sugiere también la posibilidad de interpretar acontecimientos que implican considerar tiempos más largos a través de una serie de hechos articulados que explican el desarrollo un suceso más amplio, lo cual muestra la capacidad de los alumnos de salir de la temporalidad inmediata como forma de interpretación más usual.

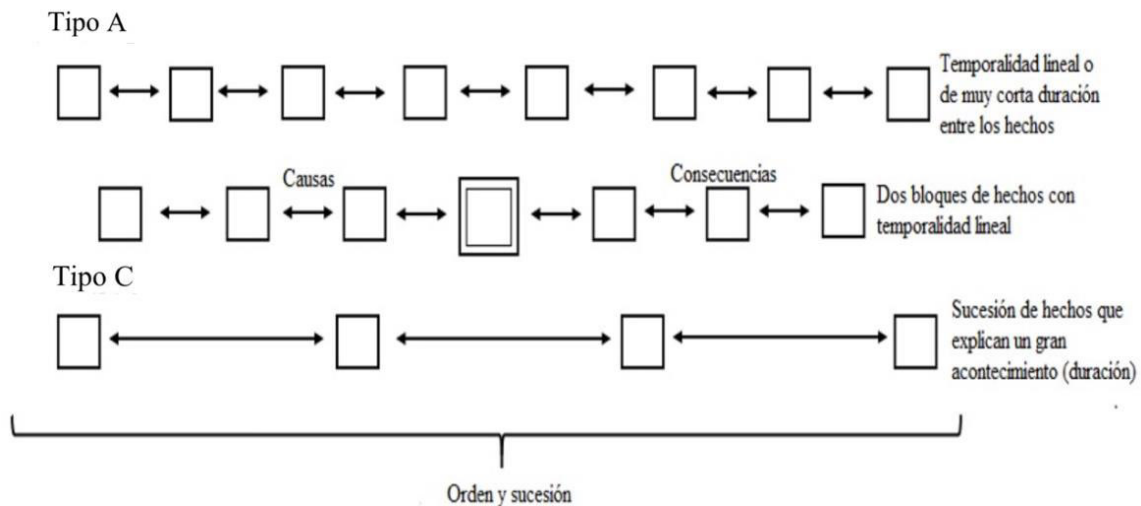
Sobre esto, Pellicer (2006) menciona que el pensamiento histórico a nivel cognitivo implica la coordinación simultánea de varias categorías temporales. Este estudio sugiere que la causalidad es razonada, principalmente, a la par de una reflexión temporal, pero también existe la posibilidad de pensar los hechos en cuanto a la duración de los mismos. La autora

señala, a partir de su estudio de índole psicogenético, que esta coordinación de categorías temporales es progresiva conforme a mayor edad y grupo escolar (Pellicer, 2006), por lo que es posible pensar que, en cuanto a la causalidad, los alumnos de mayor edad pueden acceder a otro tipo de explicaciones históricas en donde la temporalidad adquiera otros significados además de la inmediatez que implica apoyarse en este recurso principalmente.

En la figura 15 se puede observar un modelo gráfico que muestra la clase de razonamientos temporales en las categorías causales revisadas hasta este punto. Contrastándolo con los modelos de conexión causal expuestos por Domínguez (2015) (ver figura 3), los razonamientos se encuentran mayoritariamente concentrados en los modelos del tipo A y C, los cuales refieren, respectivamente, al tipo de relaciones causales inmediatas y a largo plazo o donde se observa la característica de duración.

### Figura 15

*Modelos gráficos en función de la temporalidad*



Al respecto, Piaget e Inhelder (2007) sugieren la misma idea al mencionar que la evolución de la noción del tiempo en la etapa de las operaciones concretas pasa, en primer lugar, por construcciones cognitivas alrededor de la seriación de sucesos, lo que da lugar a concebir el tiempo como sucesivo; en segundo lugar, sucede un ajuste que lleva a considerar el tiempo a través de intervalos; y finalmente, la noción implica pensar los acontecimientos



desde varias perspectivas como el tiempo, el espacio, la duración, la rapidez y la simultaneidad. Sobre la misma línea, Piaget (1978) explica que en esta etapa (7-11 años, tiempo intuitivo) los niños conciben el tiempo como inalterable y homogéneo, además de que pueden ahondar sobre el pasado debido a la reversibilidad del pensamiento, por lo que el tiempo tiene un tratamiento continuo y ordenado apegado a las referencias concretas que implica el razonamiento en este estadio.

En términos de la percepción temporal, a partir de las relaciones causales de las categorías rescatadas, se puede decir que los alumnos conciben el tiempo de dos maneras principalmente: a través de causas y consecuencias inmediatas y una más en donde los acontecimientos cubren periodos de tiempo más largos. Esto coincide con la evolución propuesta por Piaget e Inhelder (2007) sobre la evolución de la noción de tiempo en el niño y con las nociones de tiempo histórico implicadas en el estadio del tiempo intuitivo mencionadas por Carretero y Montanero (2008).

### **Causalidad, texto y discurso narrativo**

Se ha hablado del razonamiento de los alumnos en categorías en donde la causalidad viene acompañada de otros aspectos temporales, sin embargo, el pensamiento histórico también guarda relación con las implicaciones que tiene la interacción con el texto, es decir, lo que el escrito despliega como objeto de conocimiento en los sujetos en el momento de construir estas interpretaciones.

De acuerdo con Filinich (1998), los sujetos se apropian del lenguaje a través de un proceso de enunciación, es decir, un ejercicio de significaciones que involucra los elementos mismos del lenguaje, pero también los elementos alrededor de los interlocutores de la acción y sus circunstancias. Esta perspectiva reconoce el papel subjetivo de lo lingüístico al analizar la configuración del sujeto en el discurso a través de su interpretación, en este caso, de las representaciones escritas. En un texto de contenido histórico se podrá encontrar entonces un discurso temporal del cual el sujeto podrá extraer, organizar e interpretar una representación del tiempo. En este tipo de construcciones, la enunciación implica situarse en el tiempo del discurso como punto de referencia para significar los acontecimientos en cuanto a su articulación y significación (Filinich, 1998). A partir de esto, el sujeto se encarga de desentrañar el tiempo narrado, el cual dará lugar a ciertas nociones temporales por las cuales

podrá comprender el discurso histórico. Uno de los primeros aspectos que se obtienen de esta actividad interpretativa es definir el orden temporal narrado, el cual resulta de la relación entre el argumento (organización lógica y cronológica de los acontecimientos) y la trama (disposición de los sucesos en el texto) (Filinich, 1998, p. 50).

Se ha mencionado que las categorías uno, dos, cuatro y cinco de relaciones causales se apoyan en la sucesión de los acontecimientos, haciendo que los razonamientos de causalidad fueran próximos debido al seguimiento puntual de la cadena de acontecimientos delineados por el texto. Ahora bien, los intercambios mostrados en las categorías que ejemplificaban los razonamientos muestran que, narrativamente, los alumnos saben que las causas aluden a los sucesos anteriores a tal hecho, mientras que las consecuencias refieren a los acontecimientos posteriores de un hecho o conjunto de ellos, a partir de esto, se observó cómo los alumnos utilizaban lo que aquí se llamó “suceso central” para situarse en él y utilizarlo como punto de referencia para partir de ahí y definir las causas y las consecuencias al desplazarse por el texto hacia atrás o adelante desde a partir de ese punto.

Filinich (1998) argumenta que en este proceso de enunciación, los lectores se ubican en el tiempo a nivel del discurso y lo interpretan según el sentido de la articulación de los acontecimientos en cuanto al argumento y la trama, esto permite explicar cómo en el momento de la actividad lectora, los alumnos se sitúan en el “presente” que representa el suceso central y parten de ahí para ahondar sobre lo que pasó antes y después para definir las causas y las consecuencias de ese presente que se tiene como referencia, de tal manera que el pasado sea la información anterior y el futuro la información posterior. La autora comenta que “cada enunciación inaugura un presente, esto quiere decir que instauro un punto de referencia en función del cual se organizará la representación de la temporalidad” (p.49).

A partir de esto es posible decir que los alumnos muestran una necesidad de ordenar los datos de acuerdo al sistema pasado-presente-futuro para comprender el desencadenamiento lógico que implica pensar sobre la noción de causalidad. Algunos alumnos expresan el término “línea del tiempo” para enfatizar que esa es la referencia por la cual estaban construyendo una comprensión ordenada y sucesiva del discurso histórico, por lo tanto, la disposición de los hechos en el texto es un plano relevante de la interpretación causal. A partir de esto se puede observar que una de las características más relevantes a nivel

de la trama textual es el efecto de proximidad o distancia entre los acontecimientos derivado de la disposición discursiva en el texto (Genette, como se citó en Filinich, 1998), lo cual contribuye a la idea de uncausalidad entre el tipo de relaciones más frecuentes encontradas en este estudio (categoría dos) y las reportadas en el de Ortuño, Ponce y Serrano (2016).

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, conectores, etc. (Pellicer, 2004). Desde este punto de vista es importante considerar la significación que tienen los sujetos sobre el funcionamiento y uso del texto en la reconstrucción del discurso temporal. Una situación que demuestra el punto anterior es cuando Ernesto trata de ordenar una serie de acontecimientos. Empieza a acomodarlos por fechas porque algunos sucesos contenían ese dato, pero con los que no, retoma su posición en la narración a partir de los que sí lo tienen. La justificación que da sobre la línea que pone a un costado del párrafo a la altura del primer suceso sugiere ser una guía de organización narrativa.

E: Ok vamos a ver / el primero que me dijiste fue / lo de zapatistas villistas y carrancistas lucharon contra Huerta y ganaron (aludiendo a los cuatro acontecimientos que pasaron de acuerdo con el alumno)

Ernesto: (revisando el texto) Aquí en mil novecientos catorce (marca una línea en el texto al costado del párrafo que alude el alumno)

E: En mil novecientos catorce

Ernesto: Ajá

E: Después me dijiste que Carranza se nombró primer jefe

Ernesto: también / entonces pasó en el mismo año

E: Después me dijiste que / en mil novecientos catorce Huerta dejó el país

Ernesto: Fue en medio de esos dos / es en medio (refiriéndose a en medio de las dos situaciones anteriormente descritas y que pasaron en el mismo año)

E: En medio de qué

Ernesto: De mil novecientos catorce / del año / y luego? (preguntando al entrevistador por el siguiente acontecimiento que mencionó)

E: Villa Zapata y Obregón lucharon entre sí Álvaro obregón ganó

Ernesto: (checando el texto) En mil novecientos dieciséis / acá está (señalando la fecha)

E: Oye una pregunta / por qué pusiste está rayita al lado del párrafo?

Ernesto: Para saber dónde voy

Ahondar sobre la noción de causalidad bajo estos procedimientos permite esbozar la idea en los alumnos de que la causalidad se articula a través de una continuidad sucesiva, es decir, que un suceso fue la causa del siguiente hecho que se encuentra narrado o que los acontecimientos posteriores de tal evento fueron las consecuencias. Este fenómeno interpretativo deriva en una alteración discursiva y se conoce como anacronía temporal, término que describe las analepsis (evocación retrospectiva de los hechos) y las prolepsis (evocación ulterior, en el caso de que se hable de consecuencias) en la comprensión del tiempo narrado (Genette, como se citó en Filinich, 1998, p 51). A partir de esto se puede observar que las interpretaciones implican una importante exploración de la información textual para reconstruir los aspectos temporales de tales significaciones históricas, por lo tanto, ir hacia atrás o hacia adelante a partir de cierto punto es una acción que permite entender el curso de los acontecimientos y las relaciones entre ellos. Otra idea derivada de este sistema de pensamiento sobre los acontecimientos y su articulación narrativa es cuando los alumnos asumen que no hay relación causal cuando existe un grado de distancia entre los hechos.

Además de recurrir al microencadenamiento de hechos, 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 estas situaciones, los alumnos acudían al texto y a sus conocimientos previos sobre el tema para poder referir explicaciones más amplias a nivel temporal en sus interpretaciones. En los casos de la categoría tres, los alumnos mostraron movilizarse hacia atrás o hacia adelante de manera progresiva sobre la narración, es así como, a partir de esta tarea, encontraban la posibilidad de aproximarse a comprender el desarrollo de los hechos, de esta manera se iban percatando que hay una serie de acontecimientos cuyo encadenamiento explicaba un argumento histórico más amplio, complejo y duradero, además, en algunos casos, esto daba como resultado que pudieran rescatar y comprender cómo un suceso que se narra en al principio tuvo repercusión en algo que se narra después. Un caso reconocible es 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 significación de 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, p. 51). Considerando esto se puede entender que la acción de “deslizarse” a través del texto (o de las páginas) motiva respuestas que tienen que ver, por una parte, con la revisión, selección y evaluación de información que abona a la construcción de explicaciones más amplias y, por otra parte, por la significación que tiene la organización y estructura textual para los alumnos en la comprensión temporal.

Derivado de esta explicación se pueden encontrar también aquellos casos en donde las interpretaciones parten del significado que tienen las posiciones de los acontecimientos en el texto y la delimitación que brinda la aparición de capítulos o subtítulos. Esto permite traer a discusión la categoría siete de relaciones causales en donde el razonamiento implica pensar los hechos por su disposición textual. En varias ocasiones, los alumnos significaron los subtítulos como segmentos que aislaban diferentes temáticas. Un ejemplo de ello fue el hecho de considerar que las causas de la Decena Trágica se encontraban narradas en la porción de información después de la introducción de este subtítulo y previo al conflicto principal. Este tipo de relación causal se construye en función de la interpretación que se hace sobre el sentido de los acontecimientos al mismo tiempo de significar las causas y las consecuencias en cuanto al espacio que ocupan en el tiempo narrado (Filinich, 1998).

### **Aspectos del pensamiento histórico en las interpretaciones causales**

En la categoría seis de relaciones causales 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 los alumnos sobre algunas palabras o frases en torno al contexto narrativo, por otro lado, los significados sobre los acontecimientos respondían a conjeturas, no sobre la información disponible, las cuales giraban en torno a

acciones atribuidas a los personajes y sus circunstancias, es por eso que se podría pensar en que estas formas explicativas tienen como base la narrativa histórica que posee el texto examinado.

Las narrativas representan modos de organizar el pensamiento y la experiencia (Carretero y Atorresi, como se citó en López, 2012), por tanto, como configuración discursiva, las narrativas históricas implican maneras de contar y comprender la historia (Santisteban, 2010). Al ser una trama centrada en aspectos nacionalistas y de personificación de la historia, es factible 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 añadidas basadas en razonamientos con base a premisas y conclusiones y juicios de valor a partir de las acciones contadas sobre los personajes en la trama del texto.

El significado de las palabras cobra un especial significado cuando se interpreta sobre la base del contexto narrativo y discursivo, es de esta manera que se puede entender a Melisa cuando menciona que “Zapata se rebeló contra Madero porque no le gustaba que fuera presidente; si le hubiera gustado, no se hubiera levantado en armas.” Pero también hay ejemplos en donde los alumnos elaboran directamente juicios morales sobre los personajes apelando a lo que puede ser considerado como una interpretación a partir del contexto pragmático. A continuación un ejemplo.

E: A ver entonces me habías dicho que Madero denunció

Viridiana: Las elecciones

E: Las elecciones / y por qué razón hizo eso Madero?

Viridiana: Para demostrar que no era buen presidente Porfirio Díaz

También se pueden encontrar interpretaciones que involucran los aspectos de la conciencia histórico-temporal, es decir, la distinción de procesos que reflejen el desarrollo del tiempo, el cambio o la continuidad de las situaciones históricas. Estos razonamientos se encuentran sobre todo en la categoría tres de relaciones causales, pues implican una reflexión extensiva sobre los acontecimientos a lo largo del texto. Un ejemplo de cuando los alumnos argumentan con claridad el pensar sobre el paso del tiempo es el siguiente.

E: Muy bien / hay algún otro acontecimiento que haya hecho que otro pasara?

Melisa: Sí porque quisieron renovar la constitución que ahí decía que era desde / se hizo desde mil ochocientos / si? / mil ochocientos cincuenta y siete y la renovaron los revolucionarios en mil novecientos dieciséis /

E: A ver por lo que entiendo había una constitución / la de mil ochocientos cincuenta y siete

Melisa: Sí y la renovaron en mil novecientos dieciséis

E: Por qué la renovaron?

Melisa: (revisa el texto) // ah porque dice aquí (comienza a leer el texto en voz alta) finalmente decidieron redactar una nueva pues las circunstancias de México en ese momento eran muy diferentes a las que había en tiempos de Juárez / o sea que la constitución de mil ochocientos cincuenta y siete era pues / cómo te digo? / yo pienso que la querían / renovar porque lo que decía ahí / de que era muy diferente al tiempo que estaba en ese entonces

E: A qué te refieres con el tiempo de ese entonces?

Melisa: A que el tiempo de la revolución / el tiempo de la revolución mexicana era diferente al tiempo de mil ochocientos cincuenta y siete

E: En qué fechas se dio esto de la revolución?

Melisa: Pues empezó el veinte de noviembre de mil novecientos diez pero / bueno yo me acuerdo que pues ahí empezó Madero pero Porfirio Díaz ya llevaba más tiempo / todo empezó con Madero y Porfirio y ya después pasó todo esto de Carranza y Huerta

E: Ah por eso dices que eran tiempos diferentes

Melisa: Cómo

E: Por las fechas que me dijiste

Melisa: Ah sí pues porque ya había pasado mucho tiempo de mil ochocientos cincuenta y siete a mil novecientos diez / pues casi cincuenta años

Solo se encontraron indicios de estos dos aspectos dentro de las categorías causales, sin embargo, las huellas del pensamiento histórico parecen ser inherentes a un tipo específico de relaciones causales, pues estos razonamientos pueden aparecer en cualquier tipo de construcción de significado. Esto puede ser así porque los alumnos apelan al discurso narrativo durante la actividad lectora cuando las posibilidades de interpretar por esta vía aparecen, sobre todo en un texto como el revisado que posee una visión de romántica sobre la historia. Es así como se podrán encontrar reflexiones extratextuales que contribuyen a la significación de los acontecimientos históricos los cuales indican las heurísticas y representaciones del alumnado sobre la interpretación de la historia (Santisteban, 2010) que pueden ser retomadas en el ámbito escolar de cara a los conflictos y situaciones del México contemporáneo y actual. Algunas de ellas son, por ejemplo, cuando Ernesto menciona que

“no hay que confiar en los presidentes porque son corruptos”, cuando dice “pobrecilla gente” al ver las situaciones de desigualdad durante la guerra, cuando él y Nadia se dan cuenta de que “solo se la pasaban peleando en batallas”, o cuando Viridiana supone que probablemente Díaz no hacía un buen trabajo como presidente porque no cumplía con las peticiones de la gente.

En las formas de leer e interpretar los textos de contenido histórico los alumnos se aproximan a los significados partiendo de sus conocimientos en torno a la utilización del texto y su información. Esto es lo que da pie para que los alumnos se introduzcan en la revisión del texto para construir significados que van desde el establecimiento de relaciones e inferencias, hasta las interpretaciones que aluden a razonamientos sobre la narrativa de la historia que transmite el texto, esto es, sobre el entendimiento de los procesos históricos y por los sentidos de contextualización y empatía con los que se dotan los hechos.

### **Los procesos de construcción de interpretaciones y las actualizaciones de conocimientos**

Derivado del análisis detallado de la actividad lectora de tres alumnos cuyos casos representaban distintas características del proceso de construcción de interpretaciones, se pudieron observar algunos momentos clave los cuales indican cambios en las maneras de conducirse durante el desarrollo de la tarea. De acuerdo con esto, el primer problema al que se enfrentan los alumnos resulta de la decisión de retornar al texto en los momentos interpretativos, que en términos teóricos implica la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento (Piaget, 1975).

Los resultados en este rubro indican que hay un número importante de representaciones con y sin interacción con el texto, siendo más o menos similares en cuestión de incidencias en el caso de una comparación con las categorías de relaciones causales. Resulta interesante observar que las categorías de relación causal uno, dos, tres, cuatro y cinco, en donde pareciera que la revisión del texto juega un papel importante, tengan un número importante de incidencias sobre las representaciones en donde no hay interacción con el objeto. Esto parece tener explicación en cuanto la lectura se concibe como una actividad de comprender al primer intento y sobre el mayor porcentaje de información que se pueda recuperar, por ejemplo, en las categorías uno y dos, las interpretaciones tienen ese



aspecto de proximidad entre los hechos y las proposiciones se evocan de una manera similar a la forma enunciativa del texto, probablemente porque los alumnos aluden a información almacenada en la memoria a corto plazo (Cassany et al., 2003). Este fenómeno se reporta en la investigación de Benchimol, Carabajal y Larramendy (2008) cuando afirman que los alumnos poseen concepciones sobre lo que significa ser "un buen lector", estos son los que son capaces de enunciar lo que menciona en el texto y los que comprenden las ideas al primer intento. A continuación se muestra una situación.

E: Ok sigue leyendo por favor

Viridiana: Carranza triunfo sobre Villa y Zapata gracias a su propia capacidad como {es} / estratega y a la de Álvaro Obregón pero también // por // pero también porque sabía que sus rivales lo que significaba la unidad nacional por encima de los enfrentamientos entre caudillos tenía una clara idea de lo que era una nación / insistió en la legalidad de su movimiento y actuó conforme la ley pero {ca} / para Carranza el nacionalismo / el apegó a la ley / y él apegó a la ley eran los valores más importantes

E: Ok ahí que nos dice?

Viridiana: (sin consultar el texto) Carranza triunfó sobre Villa y Zapata gracias a su propia capacidad de estrategia con Álvaro Obregón / la legalidad de su movimiento / él actuó conforme / a la ley // lo que significaba que la unidad nacional / porque había también enfrentamientos de caudillos / de caudillos y él apegó a la ley y eran lo mas / eran los valores más importantes que había ahí / y ya

En este ejemplo, lo referido parece ser producto confuso de un descifrado y no se observa una interpretación propia, incluso parece que, a partir de este aparente esfuerzo por aludir de la mejor manera la información textual, el producto de esto es una serie de proposiciones que no guardan un hilo conductor coherente entre ellas. Este fenómeno permite poner a discusión la diferencia entre la capacidad de adquirir información y la construcción de conocimientos (Vaca, 2008). Por un lado, la información simple permanece desarticulada y no genera ninguna reflexión, en cambio, el acto de conocimiento es estructurado, es generativo de razonamientos y se basa necesariamente en acciones (Vaca, 2008, p.89). Esto remite a lo dicho por Piaget e Inhelder (2007) de que las raíces de la lógica se encuentran en la coordinación general de acciones, no en el lenguaje.

La decisión de construir interpretaciones con lo que se sabe o con lo que se retiene limita la posibilidad de ahondar sobre los hechos y encontrar nuevas formas de relacionar la información. La relación dialéctica plantea la posibilidad de ahondar en la estructura y

particularidades del objeto y, por lo tanto, se tendrá la oportunidad de enfrentarse y resolver problemas que encaminen hacia la modificación de los conocimientos particulares actuales sobre la interpretación de textos históricos (Inhelder y De Caprona, 2007). Hay que recordar que el conocimiento como acto constructivo tiene como unidad fundamental la acción, la cual, en sí, modifica los objetos y da lugar a transformaciones que son igualmente objetos de conocimientos (Piaget, 1975, p. 183). Además, como se pudo ver en los procedimientos de algunos alumnos, en especial de Melisa, se puede notar que una interacción activa con el texto lleva a considerar y descubrir relaciones entre la información, lo cual tiene como resultado la construcción de interpretaciones ricas en datos que llevan a entender mejor el desarrollo histórico de los acontecimientos.

Una vez que se establecen situaciones de interacción con el texto, los alumnos se enfrentan a los problemas derivados de la búsqueda y selección de la información pertinente que pudiera resolver las preguntas que iban planteándose durante la entrevista. El primer tipo de encadenamiento de acciones implica moverse alrededor de la información (cercana principalmente) referente a la idea o acontecimiento que contenía la pregunta que habría que contestar a través de los aspectos más sencillos u observables de lo textual.

Esto parece tener dos explicaciones posibles. En la primera, los alumnos buscan los acontecimientos relacionados con los hechos contenidos en la cuestión que hay que resolver. Esta particularidad es la que guía el proceso de indagación de información en todas las situaciones, ya que, de acuerdo con Barthes y Beristáin (como se citó en Luna, 2009, p.3) “la unidad principal sobre la que se articula el relato como construcción de sentido es el acontecimiento”. En la segunda interpretación, esta manera de utilizar el texto podría derivar en parte de una situación metodológica. Debido a que durante la actividad lectora se les solicitaban lecturas e interpretaciones parciales, es posible pensar que comenzaban revisando la información a partir de lo último que habían leído pues de esa sección se trataban los cuestionamientos. Esto podría considerarse como una pauta para la clase de revisiones sobre el texto que tenían lugar en estos momentos.

Este esquema de acción es utilizado por todos los alumnos y parece ser una conducta básica utilizada como el primer procedimiento utilizado para resolver los problemas prácticos planteados por la lectura y el interrogatorio, por eso, es posible decir que es un esquema

familiar que constituye un heurístico procedimental generalizado que guía el objetivo de encontrar respuestas durante la actividad lectora (Inhelder y De Caprona, 2007), lo cual, por las características de ser un sistema de acciones utilizado con frecuencia, se puede plantear la posibilidad de que este esquematismo provenga de la experiencia de los alumnos leyendo textos históricos.

Buscar al interior de un párrafo o segmento determinado es el primer espacio en el que los alumnos se concentran para ahondar sobre la información, por lo cual, el análisis microtextual, aunado a un análisis sobre el establecimiento de relaciones literales y un comportamiento lector de revisión lineal de la información, puede resultar en dificultades en el procesamiento sintáctico. En este contexto inicial la lectura es continua y fuertemente ligada al lenguaje oral (Vaca, 2008), es por eso que la fragmentación sintagmática producto del análisis oracional resulta ser uno de los fenómenos más observados en los razonamientos de los alumnos. Los retos en el reconocimiento de las relaciones estructurales a nivel sintáctico derivan, por lo tanto, de una dificultad para interpretar el texto a nivel del lenguaje escrito (Vieiro y Gómez, 2004; Vaca, 2008). En las situaciones observadas, por ejemplo, se muestra que pueden atribuirle los hechos a los primeros personajes que encuentran producto de una exploración basada en los constituyentes gramaticales, en este caso, en la búsqueda del sujeto en la oración sin detenerse a analizar las relaciones gramaticales apropiadas (Vieiro y Gómez, 2004).

En estas acciones basadas en procedimientos microtextuales resalta el papel del conocimiento sobre el sistema gráfico que usan los alumnos en el análisis estructural del texto (Vaca, 2008). Los razonamientos a nivel sintáctico utilizados por los alumnos tienen como característica principal la dificultad en el manejo adecuado de la puntuación, principalmente de comas, punto y seguido y punto y aparte, es decir, lo que delimita estructuralmente oraciones, enunciados, párrafos y textos. De acuerdo con Figueras (como se citó en Sánchez, 2004, p.238) “la puntuación es un sistema de signos gráficos cuya función es articular y distribuir la información en el texto. Las marcas de puntuación delimitan las distintas unidades lingüísticas que confirman el discurso escrito”. La omisión de ellos o la dificultad para integrarlos en la actividad lectora y en la construcción de interpretaciones representa un obstáculo para organizar el texto a nivel discursivo, pues la puntuación es un marcativo

sintáctico y semántico que ayuda a segmentar, organizar y jerarquizar unidades textuales (Sánchez, 2004).

El texto también contiene signos de punto y coma y dos puntos que sirven para introducir clausulas y aclaraciones a nivel microtextual (Figueras, como se citó en Sánchez, 2004), los cuales implicaron dificultades importantes a los alumnos en los momentos de interpretación, pues la clase de análisis requiere de una atención más minuciosa que los otros signos mencionados anteriormente los cuales puede ser considerados como básicos. Siguiendo a Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García (1996), las dificultades de la interpretación de la puntuación pueden presentarse a cualquier edad y derivan de la posibilidad interna de posicionarse al mismo tiempo en los roles de escritor y lector. En los procedimientos revisados se observa que esto se acentúa cuando los alumnos se encuentran más preocupados por encontrar una relación concreta con base en un dato dado que por los aspectos estructurales del texto.

Este esquema de acción centrado en la utilización de los elementos referenciales para buscar información que responda a las preguntas planteadas parece motivar a los alumnos a apegar a un contexto informativo preciso a través de aspectos literales o textuales (Pellicer, 2011). Esto parece explicar la exploración inicial ceñida a un párrafo específico, pero como se observa en los procedimientos, los alumnos empiezan a llegar a situaciones en donde la información disponible no guarda congruencia o simplemente no se alude algo con relación al dato de referencia debido a esta forma de lectura.

Producto de los intercambios y razonamiento durante la actividad, los alumnos comienzan a reformular sus acciones hacia otros intentos de lectura los cuales consideran necesarios para asegurarse de que la información que responde a los cuestionamientos está disponible o no para sus interpretaciones. Este desequilibrio permite a nivel heurístico reconocer o asimilar los alcances del procedimiento que caracteriza este esquematismo y empezar a considerar, revisar, buscar e integrar información previa no contenida en el párrafo o fragmento al que se ciñen para construir relaciones inferenciales. A nivel del procesamiento lector, los alumnos van tomando conciencia de la importancia de trabajar sobre el texto en forma y contenido, es decir, empiezan a otorgarle más peso a la cuestión semántica en

comparación con momentos anteriores al mismo tiempo que se cuida también el procesamiento sintáctico (Vaca, 2008).

Las nuevas maneras de proceder ante el texto consisten en observar y revisar la información desde segmentos mejor delimitados, lo que indica que los alumnos hacen un uso más claro y objetivo de los signos de puntuación básicos y de los elementos léxicos relacionados. De acuerdo con Ferreiro et al. (1996), la puntuación interactúa con otros elementos de presentación textual (aspectos de la *mise en page*<sup>12</sup>), como espacios, sangrías y mayúsculas de inicio, las cuales indican el inicio y el fin de enunciados, párrafos y el texto en sí. Como se puede apreciar en los procedimientos de las figuras 9 y 10, los alumnos pasan de tomar ideas segmentada a tomar como referencia la información a partir de un punto y seguido cuando se explora al interior del párrafo, o un punto y aparte cuando se explora desde el inicio del párrafo. Al parecer, en estos casos, las mayúsculas que indican el inicio de una oración y la sangría aplicada a cada párrafo en el texto sirven como referentes para iniciar la revisión a partir de ese punto, así, los alumnos pueden acceder a un tratamiento sintáctico y semántico que los acerca a la construcción de interpretaciones más coherentes. Se observa que la cuestión de la puntuación se convierte en una acomodación cuando los alumnos toman conciencia del papel organizador de las ideas y lo utilizan durante el proceso de revisión de la información.

Para algunos alumnos, pasar de revisar un párrafo a revisar el anterior inmediato representa un desequilibrio. Al parecer, los alumnos analizan al interior de un párrafo porque creen que la información cercana contiene lo referente al dato que guía su búsqueda. Pasar a explorar el anterior significa, como refieren algunos de ellos, estar en una sección donde se habla de otros temas que no tienen relación. Esto deja ver entonces que algunos alumnos significan los párrafos con contenidos temáticos, lo cual resulta problemático para introducir un trabajo inferencial. Estas concepciones parecen alinearse al acomodo progresivo de los acontecimientos en el texto y que dan lugar a la clase de interpretaciones causales del tipo uno, dos, cuatro y cinco. En los casos observados, este problema se ve resuelto cuando los

---

<sup>12</sup> De acuerdo con Catach (como se citó en Soto y Ferreiro, 2019, p. 59) “La puesta en página del texto puede ser definida como “un conjunto de técnicas visuales de organización y presentación del objeto-libro, que van del blanco de [entre] las palabras al blanco de las páginas, pasando por todos los procedimientos interiores y exteriores al texto que permiten su ordenamiento y su puesta en valor.”

alumnos evalúan la posibilidad de explorar la información que hace falta al llegar a los momentos en donde la información disponible en el párrafo se agota.

Al revisar en el párrafo anterior inmediato, los alumnos se enfrentan a la situación de decidir desde dónde empezar a revisar la información. Teniendo en cuenta el dato de referencia que guía la búsqueda, los alumnos parecen explorar la información a partir de las pistas textuales que van encontrando (Pellicer, 2011). Por ejemplo, si se trata de ahondar sobre un acontecimiento en particular, la atención se acentuaría en la información que alude a lo que sucedió, lo mismo sucede si se tratara de buscar personajes, fechas, lugares, etc. En un primer momento, durante esta manera de establecer relaciones, se puede observar poco control sobre la información que retoman a partir de las pistas textuales, pues aunque pueden encontrar coherencia relativa y parcial entre los hechos, en ocasiones el dato que ubican pertenece a otras ideas, es ambiguo o poco preciso. Estos razonamientos también se encuentran vinculados por la cuestión señalada al principio. Si el alumno comienza a revisar la información de la última parte del párrafo y encuentra un dato coherente entonces lo retomará, construirá su interpretación y ya no revisará el resto de información del párrafo, pues ha encontrado una respuesta satisfactoria; lo mismo pasa si revisa desde el principio o de en medio. A partir de esto se puede afirmar que los alumnos muestran dificultades para evaluar la información en contexto, probablemente por la prevalencia de análisis microtextuales y por la concentración de reflexiones sobre datos puntuales.

De acuerdo con Fuenmayor et al., (2008) y Pellicer (2011), para aproximarse al sentido del texto como totalidad hay que construir una progresión temática coherente y cohesiva que tenga en cuenta la identificación de ideas principales y de un hilo conductor temático. Los alumnos logran acercarse más a este tipo de situaciones cuando, al igual que en las cuestiones pasadas, se percatan que en ese segmento que revisan no se dice algo relacionado con el dato base, por lo cual deciden explorar las otras secciones del párrafo. Si revisan desde el principio del párrafo, siguen con lo siguiente, o si revisan desde el final, revisan ahora en lo anterior, es así como se va construyendo el hilo conductor que describe los acontecimientos. Gracias a este tipo de revisiones, más activas y pormenorizadas, los alumnos tienen la oportunidad de construir significados más cercanos a lo coherente. Esto

contribuye a la comprensión de las ideas y a que en situaciones futuras puedan utilizar este conocimiento temático para poder establecer relaciones inferenciales.

En cuanto al plano del sistema gráfico se ve la prevalencia del sistema de organización que brinda la interpretación de la puntuación. Se observa una progresión que sucede cuando se pasa de evaluar lo sintáctico y semántico de pequeños segmentos textuales a los intentos de evaluación de los mismos aspectos en segmentos más grandes, incluso un párrafo completo, lo cual puede ser considerado como el antecedente más claro para la elaboración de inferencias. En el plano del lenguaje se observa una utilización del texto en cuanto a sus elementos organizadores. Por el lado del manejo de un lenguaje cercano al entendimiento de los lectores, hubo algunas convenciones lingüísticas manejadas por el texto, como referencias anafóricas y deícticos<sup>13</sup>, las cuales representaron retos de cohesión para los alumnos. También se presentaron algunas situaciones problemáticas de interpretación debido al desconocimiento de varios vocablos (como motín, mártir, sublevados, diplomáticas, nacionalismo, democracia); varios de ellos en cuanto a su utilización pragmática (como dictador, estrategia, maquinaciones, resistencia, convencionalistas)

Esta vía de revisión plantea un problema que tiene que ver con la interpretación histórica que da lugar esta clase de revisión del texto. Se puede decir que la trama de este texto en particular da lugar para que los alumnos encuentren pistas textuales adecuadas y ajustadas entre párrafo y párrafo dejando la explicación histórica limitada en el término de esta clase de exploraciones, ya que la exposición temporal de los acontecimientos es continua y su acomodo delinea respuestas tendientes a considerar relaciones unicasales. Los alumnos guían sus exploraciones evaluando con relativa exactitud la congruencia de los datos que pueden ser potencialmente relacionables. Dadas las características del texto que señalo y teniendo en cuenta el tipo de inferencias referenciales (Montanero y León, 2004) que pueden tener lugar en esta parte de los procedimientos, en muy pocas ocasiones los alumnos encuentran información útil en los párrafos sucesivos anteriores. Solo si hay un trabajo

---

<sup>13</sup> De acuerdo con el Diccionario básico de lingüística (Luna, Viguera y Baez, 2005, p. 7)

Deixis: término que designa aquella situación lingüística en la que ciertas formas remiten a algunos componentes del contexto comunicativo.

Referencia anafórica: aquella que hace referencia a una parte del discurso que ya se ha mencionado antes.

inferencial importante, los niños podrán entender los vínculos implícitos. Sin embargo, este esquematismo de exploración es el antecedente más claro del tipo de acciones encaminadas a la construcción de interpretaciones que paulatinamente empiezan a alejarse de los aspectos más concretos de la información.

Por otro lado, este comportamiento sobre la exploración de la información representa el tipo de acciones que construyen la posibilidad de considerar la duración de los acontecimientos, pues la búsqueda y el retroceso sobre el texto, acompañado de un cierto grado de comprensión sobre el hilo conductor, tiene como resultado la articulación y desarrollo de los sucesos producto del tiempo narrado (Filinich, 1998).

Una vez que los alumnos se adentran a la lectura entre párrafos se observa que, al llegar a los límites que delimitan el final y el inicio de un subtema, pueden enfrentarse a un problema relacionado con las concepciones alrededor de la organización temática del texto. En el tenor de las acciones orientadas a la búsqueda de pistas, la aparición de subtítulos parece inducir un nuevo desequilibrio al confrontar lo que algunos alumnos interpretan como límites demarcativos temáticos, es decir, que creen que lo que contiene un nuevo subtítulo no tiene relación con el anterior pues se hablará sobre el tema que expone esta marca. Esta significación tiene también implicaciones cuando los alumnos interpretan como causas de los sucesos desencadenantes a aquellos acontecimientos que se mencionan en las primeras líneas que introducen el subtítulo. Durante el proceso de lectura, la intención de búsqueda de información se ve mermada por esta concepción, pues se da por hecho que no hay nada que extraer en esa sección, especialmente cuando los alumnos siguen explorando sobre datos precisos y cuando se muestra una dependencia textual importante.

La revisión del texto permite comprender el hilo del discurso siempre y cuando haya posibilidad de una reconstrucción coherente sobre el sentido de las ideas. Durante el proceso, el entramado de proposiciones trabajadas a nivel microtextual hace posible encontrar significados más globales al pasar a un nivel macrotextual y entender la progresión temática de la narración (Fuenmayor et al., 2008; Pellicer, 2004). Entender esto permite esbozar el desarrollo de los acontecimientos y construir un marco de información previa que permita entender la relación entre los sucesos. Estas condiciones permiten el trabajo inferencial a una



escala diferente que en los momentos iniciales de la actividad, pues la búsqueda de pistas es ahora a un nivel alternado entre lo micro y macrotextual (Pellicer, 2011).

Resalta interesante la manera en que Melisa utiliza los elementos textuales a lo largo de la narración para hacer un entramado de relaciones que incluye varios acontecimientos. En las interacciones de la tercera sesión sobre todo se observa cómo mantiene una relación sumamente activa con el texto al usar elementos clave y los contrasta con la información que encuentra en secciones anteriores. En un ejemplo, el texto expresa que fueron unos soldados de Huerta los que asesinaron a Madero y al vicepresidente. Algunos alumnos interpretan que fueron los soldados los que cometieron el asesinato, pero no logran inferir la relación que Huerta tuvo con ese suceso, sin embargo, Melisa rescata también la información que está un poco más adelante en donde se menciona que después de esto, Huerta realizó algunas maquinaciones para asumir la presidencia, por lo que supone que fue él la persona responsable de mandar asesinarlos. En otras situaciones infiere que el término “primer jefe” y presidente se refieren a lo mismo dadas las circunstancias y el contexto de los hechos y en otros menciona que recuerda cierta información que la hace construir algunas inferencias, como cuando recuerda el asesinato de Madero y lo vincula con la información en el texto que expresa que Carranza se rebeló contra Huerta porque no estaba respetando la constitución.

En el caso de Emanuel es interesante cuando rescata información textual para expresar vínculos entre la información. Por ejemplo, en una situación expresa que unos soldados de Huerta no querían a Madero ni al vicepresidente y por eso los asesinaron. Al preguntarle el motivo, retoma información en la que el mismo constata que no se dice algo sobre eso. Regresa un poco más atrás y encuentra un fragmento que dice que un estadounidense temía por sus intereses y pensaba que era mejor la existencia de Huerta como nuevo dictador. Cuando se le pregunta si ahí se dice algo sobre el motivo infiere con poca seguridad que, aunque no se habla sobre los soldados de huerta, sí se habla sobre Huerta y que quizá éste mandó a sus soldados para que asesinaran al presidente.

Por su lado, Alex también rescata información textual, pero le cuesta un poco más de trabajo construir inferencias. Sus intentos son interesantes en tanto parece buscar situaciones que traten de embonar, por ejemplo, cuando trata de encontrar qué decisión fue la que no aceptó Carranza empieza a revisar desde el inicio del párrafo y refiere algo referente al

reparto de tierras. Cuando se le pide que explique esto lee esta situación, después se salta unas líneas, lee que eligieron a un presidente interino, se salta unas palabras y finalmente lee que zapatistas aceptaron las decisiones pero Carranza no acató. En este ejemplo, parece que lo primero que encuentra y razona es lo que refiere, y al saltarse algunas líneas en su lectura para llegar a donde dice que fue lo que Carranza no aceptó parece un intento apresurado para establecer esta relación, sin embargo, alcanza a incluir otros datos en su lectura sobre la verdadera razón del desacato de Carranza dado el contexto de acontecimientos sobre este último personaje, pero no son adecuadamente interpretados debido probablemente por una centración en otra clase de información que guía el objetivo de búsqueda.

La coherencia lograda a lo largo del texto permite tener algunos conocimientos previos sobre el tema los cuales al ser utilizados ofrecen posibilidades para anclar la información nueva durante el procesamiento. Al analizar los procesos se observa una manera particular de utilizar el texto en relación con los conocimientos previos. En estas secuencias, estos conocimientos parecen ser empleados en conjunto con las acciones vinculadas a la búsqueda de pistas a lo largo del escrito. Esto se ve cuando los alumnos parecen ubicar en el texto la información que ya conocen con relativa facilidad, no así cuando el entendimiento de otros acontecimientos es escaso o poco procesado en relación con el resto de las ideas.

Esta situación presentada en un momento avanzado de la actividad lectora permite hacer un paralelismo con los momentos iniciales, en donde los alumnos, aun sin construir un gran acervo de conocimientos previos sobre el tema, eran capaces de establecer relaciones entre la información y lo que ya sabían producto de otras revisiones sobre el tema de la Revolución Mexicana. En la sección de resultados se habla de que los alumnos conocen sobre este tema, específicamente, sobre los aspectos más revisados o conocidos de este acontecimiento. En este plano se observa entonces una progresión en tanto los alumnos pasan de contar con los conocimientos que poseen antes de la actividad y los que construyen a partir de lograr coherencia entre las ideas y entendimiento sobre el contenido, además de la utilización del texto cuando se conjunta con la utilización de este recurso.

## Conclusiones

Esta investigación tuvo dos objetivos principales: analizar las maneras en que los alumnos construyen relaciones causales a partir de la lectura de textos de contenido histórico y examinar esta actividad lectora entendiéndola como un proceso de interacción de conocimientos entre el texto y el lector tendientes a modificarse.

### **Los razonamientos causales evidenciados por los alumnos**

Sobre el primer objetivo se encontraron siete categorías de relación causal, de las cuales cinco de ellas contienen un trasfondo de razonamiento temporal. Las otras dos refieren a aspectos de acomodación textual y de pensamiento histórico respectivamente. A partir de estas reflexiones se obtuvo un acercamiento a las maneras por las cuales los alumnos reconstruyen los acontecimientos y, por ende, en las formas en las que conceptualizan y piensan la historia. La temporalidad en la reconstrucción de la causalidad proviene de varios factores, en esta investigación se observaron al menos 3 de ellos: la necesidad interna de comprender la historia ordenándola, el texto como medio del discurso narrativo y las formas en las que los alumnos se relacionan con el objeto-texto durante la actividad lectora.

El análisis de los resultados sugiere que la noción de causalidad no es una variable histórica aislada a otros aspectos del pensamiento histórico. A partir de la lectura de textos de contenido histórico, el razonamiento causal debe analizarse desde las múltiples variables analizadas y no solo como una vinculación de información como se planteó en la hipótesis.

Es necesario entender la temporalidad como una noción histórica ligada al carácter amplio de los acontecimientos históricos. En los resultados, gran parte de los razonamientos reflejan microencadenamientos sobre los sucesos, lo cual contribuye a la idea de unicausalidad y por lo tanto, de que la historia es un proceso sucesivo y continuo. Se observó también que el texto da pautas de interpretación a partir de su discurso narrativo. El hecho de que los acontecimientos se muestren en una tendiente línea cronológica incide en el lector para que retome su estructura explicativa y construya interpretaciones. Lo que pueden deducir los lectores a partir de esto es, entre otras cosas, que la historia es una narración en la que todo parece encajar lógicamente, que los acontecimientos suceden uno detrás de otro, lo cual abona de manera importante para comprender una historia a ratos simplificada (Carretero, 2011).

No significa que la noción de temporalidad sea un aspecto negativo del pensamiento histórico ni de la vinculación causal, lo que sucede es que la orientación de este factor tiene a ser configuradora de cierto tipo de conceptualización histórica en donde la historia se reduce a la representación de un proceso lineal y unidimensional. De acuerdo con Santisteban (2010), la temporalidad debe suscitar reflexiones tendientes a considerar el carácter valorativo del cambio y permanencia de las situaciones, a poder pensar sobre lo que ha pasado, sus consecuencias y lo que podría ser, es decir, pensar en las interrelaciones entre el pasado, presente y futuro, aspecto que ya manejan los alumnos de este estudio. En la categoría tres de relaciones causales se pueden encontrar algunos indicios de estas características, además de la conjunción de otros componentes del pensamiento histórico, como la duración.

Con las otras dos categorías se ha observado, por un lado, que el texto también despliega elementos para la interpretación a partir de su estructura y forma de presentación de los acontecimientos. Considerar estos aspectos es importante porque son también parte de la actividad lectora de al menos este tipo de textos. Por otro lado, los alumnos incluyen información extratextual a sus interpretaciones referente a juicio críticos, morales y demostración de empatía histórica. Este plano de interpretación alude a una parte imaginativa para poder acercarse al contexto de los sucesos. Expresiones como las encontradas en este estudio refieren fuertemente a significar los acontecimientos a través de las acciones de sus personajes (motivados por la narrativa del texto) y muy pocas veces sobre otros aspectos, por ejemplo, la situación de grupos, condiciones de pobreza, desigualdad y guerra. Como instrumento, puede ayudar para entender los vacíos informativos y para reflexionar sobre los juicios, estereotipos, creencias y representaciones sociales que se vacían en estas interpretaciones.

### **El proceso de lectura y la transformación de los conocimientos**

Sobre el segundo objetivo, se realizó un análisis detallado de la actividad lectora a lo largo de tres sesiones utilizando el método microgenético. Entender la lectura como un acto de actualización de conocimientos permitió observar las trayectorias de los alumnos enfrentándose a los problemas que plantea la revisión de un texto de contenido histórico. La utilización del método microgenético fue de gran utilidad en cuanto permitió observar algunas fases del proceso de lectura que realizaron los alumnos en conjunto. Como un método

fundado en la posición microgenética, específicamente sobre los conocimientos particulares, dejó ver que la lectura puede ser vista como un proceso constructivo entre el texto y el lector, el cual evidencia algunos problemas que se plantean durante la actividad que muchas veces no son captados ni tratados en el ámbito escolar, sobre todo en la materia de historia en donde pareciera que el tratamiento de la lectura para conocer historia no es un eje relevante.

Conocer las heurísticas de los alumnos permite observar que la lectura es un instrumento que permite descubrir la historia de manera progresiva. A lo largo de las tres sesiones, los alumnos pasaron de construir interpretaciones causales sucesivas debido a procedimientos microtextuales y el establecimiento de inferencias sobre la información superficial a entender que se pueden encontrar y entender el desarrollo de los acontecimientos históricos producto de una reconstrucción coherente de los hechos, una revisión más activa al interior del texto y el establecimiento de relaciones más elaboradas entre su contenido. Aspectos como la acción sobre el objeto-texto, la consideración de la puntuación, la revisión de párrafo a párrafo y la significación con que dotan los alumnos a la estructura textual representan algunos de los conflictos que tratan de resolver los alumnos en toda la actividad.

Si bien no todos los alumnos llegan al punto que caracteriza al nivel tres de procedimientos, la revisión en perspectiva hace pensar que todos tienden hacia ese camino, esto depende del nivel de conocimientos que poseen en lo individual en los planos señalados por Vaca (2008) y la discrepancia en comparación con los que se requieren para acercarse a las explicaciones que despliega el texto. Sin embargo, los conocimientos no permanecen estáticos aun cuando existen dificultades importantes para interpretar el texto, por ejemplo, Alex alcanza a superar los conflictos relacionados con las significaciones que le da a la revisión entre párrafos y poco a poco se acerca a la integración de la información entre ellos, es decir, que hubo una serie de modificaciones en el plano del sistema gráfico. Por su parte, Melisa integra sus conocimientos previos para tratar de entender el desarrollo coherente de los hechos, y Emanuel intenta construir inferencias que vayan más allá de considerar las referencias textuales. Con estas modificaciones en el proceso de lectura, los alumnos se acercan cada vez más a una comprensión diferente sobre la historia en comparación con los procedimientos e interpretaciones iniciales.

Dicho lo anterior y de manera concisa, se puede decir que la relevancia de este estudio radica en el enfoque del análisis del proceso, lo cual permitió observar y analizar razonamientos, momentos, retos y claves en la construcción de relaciones causales y en la actividad lectora de los chicos. Hasta ahora, este estudio forma parte de aquellos que privilegian las construcciones de niños y niñas de primaria y que prestan atención a la parte constructiva y no solo a la parte de los resultados cuantitativos.

### **Implicaciones prácticas**

La utilidad de los resultados sugiere algunas posibilidades de incidencia en el contexto educativo. Considerando las características del proceso de lectura, es importante mencionar que la revisión de textos en la asignatura de historia debe estar ligada a los aspectos que implican la enseñanza y las prácticas de la lengua escrita. En este sentido, acentuar la transversalidad curricular debería ser un aspecto a tener en cuenta si se pretende que los alumnos del nivel primaria puedan manejar este tipo de textos.

En cuanto a la escritura de textos históricos destinados para alumnos de educación primaria, sería importante construirlos de tal manera que las nociones históricas que se intentan desarrollar no obstaculicen la reflexión unas de otras. Hay que recordar la relación entre narración y tiempo que ya se ha abordado aquí. Además, sería necesario incluir elementos textuales más claros que induzcan ciertas reflexiones a partir de la causalidad, por ejemplo, la multicausalidad y la noción de cambio y continuidad, nociones ciertamente más complejas, pero que se ha podido observar en esta investigación que es posible abordarlas. Hay que recordar que los alumnos buscan información de nivel literal en un primer momento y la existencia de estos elementos en el texto podrían ayudar a inducir la comprensión de los hechos.

### **Direcciones a seguir**

- Por el número de participantes, esta investigación puede ser considerada como una base para la comprensión del proceso de interpretación de relaciones causales. Es recomendable un número de participantes mayor para observar si existen otros factores que los observados aquí, además para evaluar la posibilidad de construir niveles, no solo grupos.
- Siguiendo con los participantes, la posibilidad de trabajo entre pares es una opción metodológica que valdría la pena explorar.

- La vía de análisis de los resultados sobre relaciones causales y representaciones tomo en cuenta un análisis conjunto de los 9 participantes. Resultaría interesante estudiar comparaciones entre el nivel grupal y por individuo para resaltar aun más las discrepancias.
- Es altamente recomendable realizar un estudio piloto cuando se trata de realizar una entrevista de inspiración piagetiana. Esto ayudaría a aminorar los efectos en contra para la investigación en torno al examen clínico.
- En este estudio, la exploración de la noción de causalidad se realizó utilizando un texto escolar con características narrativas ya mencionadas, sin embargo, se recomienda seguir analizando esta noción (u otras) con diferentes tipos de textos, por ejemplo, textos en donde se maneje la multicausalidad, novelas históricas, fuentes primarias, etc.

## Referencias

- Aisenberg, B. (2001). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp.137-162). Paidós.
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia. *Ensinó Em Re-Vista*, 19(2), 269-275.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I. y León, J. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicología Educativa*, 19, 83-88.
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío y Asociados*, (14), 57-71.
- Benchimol, K., Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y Vida. Revista Internacional de Lectura*, 29(1), 22-31.
- Bermejo, V. (2005). Microgénesis y cambio cognitivo: adquisición del cardinal numérico. *Psicothema*, 17 (4), 559-562.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Dificultades sintácticas y lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 39-50.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En SEP, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 69-104). SEP.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Carretero, M., López-Manjón, A. y Jacott, L. (1995). Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica. En Carretero, M. (Comp.), *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia* (pp. 57-76). Visor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp.13-22). Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cellerier, G. (1978). *El pensamiento de Piaget*. Ediciones Península.



- Cellerier, G. y Ducret, J. (1996). El constructivismo genético hoy día. En Inhelder, B. y Cellerier, G. (Comps.), *Los senderos de los descubrimientos del niño* (pp. 223-257). Paidós.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Feliu, M. y Hernández, X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Gedisa.
- Filinich, M. (1998). *Enunciación*. Eudeba.
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77), 159-187.
- García, M. (2012). Causalidad histórica. Una perspectiva didáctica para su aprendizaje. En Plá, S., Rodríguez, X. y Gómez, V. (Coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (pp. 239-263). Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, B. y Marín, M. (2007). La presencia de relaciones causales en los textos de estudio. *Lectura y Vida. Revista Internacional de Lectura*, 28(4), 31-39.
- Inhelder, B. y Cellerier, G. (Comps.) (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Paidós.
- Inhelder, B. y De Caprona, D. (2007). Hacia un constructivismo psicológico: ¿estructuras?, ¿procedimientos? Los dos indisociables. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (4), 1-66.
- Inhelder, B., Sinclair, H., y Bovet, M. (2002). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Morata.
- Jamet, E. (2017). *Lectura y éxito escolar*. Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares, M., Ríos, I. y Buisán, C. (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.

- Lucero, M. y Montanero, M. (2006). El discurso causal en la enseñanza de la historia. *Campo Abierto*, 25(1), 89-101.
- Lucero, M. y Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 45-65.
- Luna, E., Viguera, A. y Baez, G. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. UNAM.
- Luna, R. (2009). *La definición del acontecimiento narrativo en la interpretación de un texto histórico realizada por niños de 9 a 14 años*. Extraído de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/1562-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1562-F.pdf)
- Montanero, M. y León, J. (2004). La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales. *Revista de Educación*, (333), 409-424.
- Montanero, M., Lucero, M. y Méndez, J. (2008a). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de secundaria. *Cultura y Educación*, 20(29), 161-179
- Montanero, M., Lucero, M. y Méndez, J. (2008b). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 27-48.
- Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-30.
- Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. En Pellicer, A. y Vernon, S. (Comps.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp.125-161). SM.
- 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. Revista Latinoamericana de Lectura*, 27(3), 16-27.
- Pellicer, A. (2011). *¿Antes o después de la independencia? La comprensión lectora de textos informativos en la escuela primaria*. SM.
- Pérez, M. (2015). La semántica cognoscitiva como herramienta en el proceso de comprensión lectora. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 47-65.

- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Paidós.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Piaget, J. (1985). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Paidós.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Piaget, J. (2000). *Biología y conocimiento*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata.
- Portilla, M. (2005). *Comprensión de un manual y su usabilidad en el nivel medio superior*. (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En SEP, *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 18-68). SEP.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Saada-Robert, M. y Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Études sur la transformation des connaissances. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 28(3), 487-514
- Saada-Robert, M. y Brun, J. (1996). Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética. *Perspectivas*, 26(1), 25-38.
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, C. (2004). La puntuación y las unidades textuales: una perspectiva discursiva para el estudio de los problemas de su uso y para su enseñanza. *Educación*, 28 (2), 233-254.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.

- Santisteban, J. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino* (53), 87-99.
- Santos, M. (2009). La causalidad histórica en manuales escolares. *XII Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*. Departamento de Historia, facultad de humanidades y centro regional universitario Bariloche. Universidad Nacional de Comahue.
- SEP. (1997). *Historia*. Sexto grado. SEP.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Soto, A. y Ferreiro, E. (2019). El escenario puesto en página: la *mise en page* de la obra teatral desde el punto de vista de los niños como editores. En Ferreiro, E. (Ed.), *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre ciertos aspectos de la escritura del español* (pp. 59-94). *hya ediciones*
- Vaca, J. (2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. *Colección Pedagógica Universitaria* (35), 9-208.
- Vaca, J. (2008). *Leer*. Universidad Veracruzana.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11 (11), 49-61.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Pearson.
- Voss, J., Ciarrochi, J. y Carretero, M. (2004). La causalidad histórica: acerca de la comprensión intuitiva de los conceptos de suficiencia y necesidad. En Carretero, M. y Voss, J. (Comps.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 273-293). Amorrortu Editores.



Universidad  
de Guanajuato

**Dra. Eva Paola Arenas Loera**

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Presidente** del examen que para obtener el grado de la Lic. en Psicología, que sustentará el **C. Juan Guillermo Torres Hernández**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación del trabajo de tesis que con el título de **"Análisis de las relaciones causales que establecen niñas y niños de sexto grado de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico"** ha completado y es satisfactorio de acuerdo al Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo de Tesis del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen de titulación.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

**"LA VERDAD OS HARA LIBRES"**

23 de marzo 2021

Secretaría Académica

División Ciencias De La Salud

Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

**Para los sinodales:**

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es:

Aprobatorio

Firma:

SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD CAMPUS LEÓN  
Blvd. Puente Milenio No. 1001 Fracción del Predio San Carlos, C.P. 37670 Tel. (477) 267 49 00 Ext. 3657





Universidad  
de Guanajuato

**Dr. Alejandro Velázquez Elizalde**

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Vocal** del examen que para obtener el grado de la Lic. en Psicología, que sustentará el **C. Juan Guillermo Torres Hernández**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación del trabajo de tesis que con el título de **"Análisis de las relaciones causales que establecen niñas y niños de sexto grado de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico"** ha completado y es satisfactorio de acuerdo al Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo de Tesis del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen de titulación.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

**"LA VERDAD OS HARA LIBRES"**

23 de marzo 2021

Secretaría Académica

División Ciencias De La Salud

Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

**Para los sinodales:**

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es: APROBATORIO

Firma: *[Firma manuscrita]*

**SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD CAMPUS LEÓN**

Blvd. Puente Milenio No. 1001 Fracción del Predio San Carlos, C.P. 37670 Tel. (477) 267 49 00 Ext. 3657



Universidad  
de Guanajuato

**Mtro. Ángel Gonzalo Ramírez Cárabe**

Presente

Por acuerdo con el Dr. Tonatiuh García Campos, Director de la División de Ciencias de la Salud del Campus León se le ha designado como **Vocal Suplente** del examen que para obtener el grado de la Lic. en Psicología, que sustentará el **C. Juan Guillermo Torres Hernández**.

La modalidad de la titulación será por medio de la presentación del trabajo de tesis que con el título de **"Análisis de las relaciones causales que establecen niñas y niños de sexto grado de primaria a partir de la lectura de un texto de contenido histórico"** ha completado y es satisfactorio de acuerdo al Director de trabajo.

Por lo anterior le solicito revise el trabajo de Tesis del alumno que acompaña al presente y nos informe mediante su voto si procede la realización del examen de titulación.

Su participación en este proceso es de la mayor importancia para la Misión de la Universidad por lo que deseo expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración en la evaluación del trabajo y la realización del examen de titulación.

Sin otro particular me es grato reiterarle la seguridad de mi más alta consideración.

**"LA VERDAD OS HARA LIBRES"**

23 de marzo 2021

Secretaría Académica

División Ciencias De La Salud

Mtra. Cipriana Caudillo Cisneros

**Para los sinodales:**

Mi voto en relación al trabajo de Titulación es: Aprobatorio

Firma: \_\_\_\_\_

SECRETARÍA ACADÉMICA DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS DE LA SALUD CAMPUS LEÓN

Blvd. Puente Milenio No. 1001 Fracción del Predio San Carlos, C.P. 37670 Tel. (477) 267 49 00 Ext. 3657