
LA DEFINICIÓN DEL ACONTECIMIENTO NARRATIVO EN LA INTERPRETACIÓN DE UN TEXTO HISTÓRICO REALIZADA POR NIÑOS DE 9 A 14 AÑOS

ROBERTO VÍCTOR LUNA ELIZARRARÁS

RESUMEN:

El presente trabajo reporta el avance de una investigación sobre el establecimiento de relaciones temporales en la interpretación de un texto histórico. Trata de responder a las siguientes preguntas: ¿qué acontecimientos presenta el texto para los niños, que puedan ser puestos en secuencia temporal y causal y reconstruir el relato?; ¿cuál es la correlación entre los enunciados del texto y los acontecimientos definidos por los niños? La situación experimental consistió en la entrevista clínica a 30 niños pertenecientes a 3 grupos de edad, entre 9 y 14 años. La entrevista estuvo centrada en la lectura de un relato histórico, adaptado del libro de historia para 5° grado de primaria. Se reconocieron diversas tendencias en la definición de los acontecimientos del relato en las que no se recurre a información extratextual. En algunas de ellas, los niños elaboran una paráfrasis en la que incorporan elementos léxicos del texto, pero restituyen las relaciones sintácticas de manera divergente a las que aparecen en los enunciados originales, o realizan sustituciones léxicas o transformaciones sintácticas en las que es reconocible el enunciado original, pero cuyo sentido queda tergiversado. En otras tendencias suelen ser fieles al sentido de los enunciados originales: los citan textualmente o hacen una paráfrasis de los enunciados originales que preserva su sentido. En algunos casos no agregan elementos informativos; en otros, especifican el sentido de alguno de los componentes semánticos del enunciado original, o integran elementos de diferentes enunciados para explicar su relación causal y temporal.

PALABRAS CLAVE: lectura, texto histórico, relaciones temporales.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reporta el avance de una investigación sobre el establecimiento de relaciones temporales en la interpretación de un texto histórico por parte de niños de 9 a 14 años. Trata de responder a las siguientes preguntas: ¿para los niños, qué acontecimientos presenta el texto leído para ser puestos en secuencia temporal y causal y reconstruir el relato?; ¿cuál es la correlación entre los enunciados del texto y los acontecimientos definidos por los niños?

El interés de este trabajo radica en que el tiempo es un problema básico en la construcción de diversos tipos de texto: interpretar un relato o la explicación de un proceso requiere tomar decisiones sobre los recursos que el lenguaje ofrece para expresar la concatenación temporal, la simultaneidad o la duración de los eventos que se presentan. En este sentido, el tema de investigación ocupa un lugar relevante en el estudio del desarrollo del lenguaje escrito en los niños. Además, puede tener incidencia en la definición de contenidos curriculares y estrategias didácticas para las asignaturas de Historia y Español.

Este trabajo tiene como antecedentes las formulaciones de la didáctica de la historia en las que la comprensión del tiempo histórico ocupa un lugar relevante (cfr. Carretero, 1989; Comes, 1998), y algunas investigaciones psicolingüísticas sobre la interpretación y la expresión de la temporalidad en niños de distintas edades (Ferreiro, 1971; Kriscautzky, 2000; Pellicer, 1988).

METODOLOGÍA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La situación experimental consistió en la entrevista clínica a 30 niños pertenecientes a 3 grupos de edad, entre 9 y 14 años. La entrevista estuvo centrada en la lectura de un relato histórico, adaptado del libro de historia para 5º grado de primaria (cuadro 1). Al comenzar, el investigador lo leía en voz alta,

mientras el niño seguía la lectura en silencio. Inmediatamente, le planteaba preguntas generales. Más adelante se procedía a la lectura de cada párrafo y a la realización de preguntas sobre su contenido. Estas preguntas estaban orientadas hacia la identificación de aspectos esenciales del relato (espacios, personajes y el sentido de algunos elementos léxicos), sobre el posible sentido de ciertos pasajes (las acciones que se cuentan en ellos) y a la reconstrucción de la secuencia temporal.

Cuadro 1

El virreinato de la Nueva España

La conquista de México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521. En los años siguientes, los antiguos territorios mexicas fueron gobernados por el jefe de la expedición, Hernán Cortés.

El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas. Pero Hernán Cortés y sus colaboradores eran ambiciosos y cometían numerosos abusos; por eso, el monarca decidió nombrar a un grupo de cinco funcionarios, denominado Audiencia, para gobernar lo que se llamó la Nueva España.

La Audiencia creó nuevos problemas, por lo que el rey decidió nombrar a un representante directo de la monarquía que gobernaría con el título de virrey. Don Antonio de Mendoza fue la primera persona en ocupar el cargo, en 1535. El nuevo virrey tuvo la responsabilidad de aplicar las leyes españolas, cobrar impuestos, mantener el orden y proteger la actividad económica.

El virreinato duró cerca de 300 años, en los que hubo 63 virreyes. El último de ellos, don Juan O'Donojú, firmó los tratados en los que se reconocía la independencia de México en 1821.

Desde la perspectiva del análisis estructural, la unidad principal sobre la que se articula el relato como construcción de sentido es el acontecimiento (Barthes, 1988, Beristáin, 1994). En el desarrollo de la investigación, los sujetos plantearon soluciones diversas al problema de definir cuáles serían los acontecimientos que formarían parte de su relato. Este aspecto no es el objeto central de la investigación, pero su consideración es inevitable, puesto que resulta necesario identificar cuáles son los acontecimientos que los niños están relacionando temporal y causalmente. Además, es posible plantear la hipótesis de que la

lógica que siguen para definir los acontecimientos tiene implicaciones en la vinculación temporal que establecerán entre ellos y viceversa.

Durante la situación de entrevista se procuró que los niños tuvieran libertad para reconstruir el relato en sus propios términos. De cualquier manera, en los enunciados que iban construyendo había una referencia reconocible a los enunciados originales del texto. En este trabajo se propone una aproximación al análisis de la correlación entre los enunciados producidos por los niños, en los que ellos manifiestan la identificación o definición de un acontecimiento, y los enunciados originales del texto.

RESULTADOS

Para establecer la correlación entre los enunciados de los niños y los del texto se han definido dos líneas de análisis. En primer lugar, la equivalencia semántica entre los enunciados de los niños y los del texto. Esta equivalencia se relaciona con la elección de elementos léxicos, si pueden ser considerados sinónimos de los empleados en el texto, y con la reproducción o transformación de la estructura sintáctica (sujeto-verbo complemento) de los enunciados textuales. En segundo lugar, los “aportes informativos” que hacen los niños sobre el contenido semántico de los enunciados originales. Es decir, en qué medida los niños explican la forma en que se desarrolló un acontecimiento en sus propios términos o traen a colación, de manera reconocible para el investigador, información extratextual que les permite contextualizar o articular los acontecimientos del relato.

Como se mencionó, la mayor parte de los sujetos entrevistados se remiten de manera reconocible a los enunciados del texto. Ya sea que citen textualmente pasajes del mismo o que elaboren una paráfrasis más o menos aproximada de los mismos, en algún momento de la entrevista ponen en relación temporal lo que se dice en un pasaje con lo que se dice en otro. Una diferencia importante en la caracterización de su desempeño es que algunos niños se remiten de

manera reconocible a los enunciados del texto de manera consistente, incluso cuando hacen aportes informativos; en cambio, otros, en algún momento de la entrevista, elaboran enunciados divergentes a los enunciados del texto en construcción y sentido.

Las divergencias entre los enunciados de los sujetos y los del texto se han manifestado de tres formas reconocibles. En primer lugar, los niños elaboran una paráfrasis en la que incorporan elementos léxicos del texto, pero en la que restituyen las relaciones sintácticas de manera notoriamente divergente de las que aparecen en los enunciados originales. En segundo lugar, incorporan en la paráfrasis sustituciones léxicas o algunas transformaciones sintácticas en las que es reconocible el enunciado original, pero cuyo sentido queda tergiversado. En tercer lugar, los sujetos toman elementos léxicos del texto o incluso algunos enunciados del mismo, pero subordinan la elaboración de sus propios enunciados a la inserción de elementos extratextuales. Con cierta recurrencia, se trata de un relato externo que es tomado como esquema para organizar la información provista por el texto.

A continuación se presentan algunos ejemplos correspondientes a los dos primeros casos.

En el cuadro 2, Brandon (9 años, 4o) restituye de manera no convencional las relaciones sintácticas de la primera oración del primer párrafo del texto: suprime “la conquista de” y toma como acontecimiento el pasaje “México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles entre 1519 y 1521”. Ante la pregunta del investigador sobre el sentido del fragmento que le queda “suelto” de la primera oración, él atribuye la acción de conquistar al sujeto de la segunda oración, Hernán Cortés, y la hace recaer en “los españoles”.

Cuadro 2. Entrevista a Brandon (9 años, 4o grado)

Roberto:	<i>[Lee la primera oración del primer párrafo]</i> ¿qué dice de México-Tenochtitlan?
Brandon:	Que fue realizada... Que fue gobernado, ¡no!... Que [...] México-Tenochtitlan fue realizado por los españoles entre 1500... 1519 y 1521.
Roberto:	¿Y qué significa que México-Tenochtitlan fue realizada por los españoles?
Brandon:	De que ellos hicieron este país.
Roberto:	Ellos hicieron este país. ¿Y esto de “la conquista” tiene algo que ver con esto de que los españoles hicieron este país de México-Tenochtitlan o tiene que ver con otra cosa?
Brandon:	No, porque fue que ahí ya cuan[do] él conquistó a este territorio. No, ya los españoles... fue Hernán Cortés el que lo conquistó.
[...]	
Roberto:	¿Quién conquista a quién ahí?
Brandon:	Hernán Cortés.
Roberto:	¿A quién?
Brandon:	A los... a los españoles.

Al ordenar los acontecimientos que identifica en los dos primeros párrafos del texto, María Fernanda, de 9 años (cuadro 3), sigue las dos tendencias descritas. Por una parte, toma elementos léxicos del primer párrafo y elabora al menos un enunciado cuya organización sintáctica diverge notoriamente de los enunciados originales: “México-Tenochtitlan conquistó a la Nueva España”. Es posible suponer que toma el sintagma “la conquista de México-Tenochtitlan” y lo interpreta como “la conquista [*que realizó*] México-Tenochtitlan”. Por otra parte, en los otros acontecimientos que define, hace sustituciones léxicas y transformaciones sintácticas que tergiversan el sentido de los enunciados originales: en lugar de gobernar, Hernán Cortés “quiso conquistar” los territorios mexicas; es el virrey quien necesita “administradores ordenados y obedientes”; finalmente, transforma los “colaboradores” de Hernán Cortés en “unos ambiciosos” que “cometían numerosos abusos”, mientras que este personaje queda excluido del atributo y la acción mencionados.

Cuadro 3. Entrevista a María Fernanda (9 años, 4o grado)

Roberto:	Ya poniendo en orden, [...] ¿qué fue lo que pasó primero y qué pasó después? Primero pasó esto, y en segundo lugar pasó esto otro, en tercero esto...
Ma. Fda.:	Esto pasó primero: lo de los México-Tenochtitlan que conquistó a la Nueva España; después pasó lo de que este Hernán Cortés quiso conquistar los territorios mexicas; y después pasó el virrey que quería unos administradores para que fueran ordenados y obedientes; y después pasó que este Hernán Cortés tenía a unos ambiciosos que cometían numerosos abusos; después pasó lo del monarca que envió a un grupo de cinco funcionarios para conquis[ar]... bueno, gobernar a la Nueva España.

Cuando los niños guardan fidelidad a los enunciados del texto para definir sus acontecimientos, es posible reconocer tres tendencias. En primer lugar, algunos sujetos citan textualmente los pasajes en que atribuyen la definición de un acontecimiento o refieren elementos léxicos del enunciado para referirse a la totalidad del mismo. En segundo, hacen una paráfrasis pertinente de los enunciados originales sin proponer algún aporte informativo. En tercero, hacen una paráfrasis en la que incorporan elementos informativos que especifican el sentido de alguno de los componentes semánticos del enunciado original, o en la que integran elementos de diferentes enunciados para explicar la relación causal y temporal entre ellos.

En este último caso es posible distinguir dos tipos de incidencia. En el primero, es posible asumir que el aporte informativo que realiza el sujeto es producto de algunas inferencias que realiza sobre la información provista por el texto. En el segundo, los aportes informativos están basados en la referencia reconocible a información extratextual.

A continuación, se presentan dos ejemplos relativos a los aportes informativos que hacen los sujetos basados en la información textual.

En el cuadro 4, Montserrat (12 años, 6o grado) ofrece un ejemplo de aporte de información pertinente que contextualiza el desarrollo del relato: antes del nombramiento del virrey, ella considera que el rey de España tuvo noticia (“vio”) que “la Audiencia también empezó a tener problemas”. El reconocimiento que hace Montserrat de la acción perceptiva del rey puede parecer evidente para un lector adulto, pero no lo fue para los sujetos del grupo de 9 a 10 años.

Cuadro 4. Entrevista a Montserrat (12 años, 6o grado)

Roberto:	<i>[Lee el tercer párrafo.]</i> ¿Qué pasó con la Audiencia?
Montserrat:	Empezó a crear también problemas y como el rey de España vio que la Audiencia también empezó a tener problemas, decidió nombrar a un representante al que llamaría virrey, para que gobernara en lugar de la Audiencia.

En el cuadro 5, las deducciones que lleva a cabo Itzel (11 años, 6o) conllevan una mayor complejidad que las realizadas por Montserrat. Espontáneamente, relaciona el nombramiento y la destitución de la Audiencia con las demandas del rey de España. Además, es capaz de extrapolar esta explicación al nombramiento del virrey y a las acciones de Hernán Cortés. De esta manera, integra información de diversas partes del texto para establecer un principio general que articula causal y temporalmente las acciones del relato.

Cuadro 5. Entrevista a Itzel (11 años, 6o)

Roberto:	<i>[Lee el tercer párrafo.] ¿Qué pasó con la Audiencia?</i>
Itzel:	Creó nuevos problemas: no puso el orden que el monarca quiso, que por eso los mandó, para que hubiera orden. Pero la Audiencia creó nuevos problemas, así que no sirvió esa idea del monarca.
Roberto:	[...] Esto que dice aquí, “El rey de España necesitaba administradores ordenados y obedientes para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo de las tierras conquistadas...”, ¿ya no se relaciona con que nombra al virrey?
Itzel:	Bueno, sí. En parte, sí, porque por eso mandó a la Audiencia, pero no sirvió. Mandó al virrey para esas dos cosas.
Roberto:	¿Para cuáles dos cosas?
Itzel:	Para organizar la explotación de los recursos naturales y la fuerza de trabajo; para lo que había mandado a Hernán Cortés y a sus otros administradores; para lo que iba a ordenar la Audiencia, para eso mandó al virrey.

Con el fin de establecer un indicador del desempeño de los niños, se han denominado “inserciones” los acontecimientos que de alguna manera son divergentes al contenido semántico de los enunciados del texto. Las “inserciones tipo A” se refieren a los acontecimientos derivados de una restitución divergente de las relaciones sintácticas en los enunciados de los niños respecto de los enunciados textuales, o los de una paráfrasis en las que las sustituciones léxicas o las transformaciones sintácticas tergiversan el sentido del enunciado original. Las “inserciones tipo B” se refieren a los acontecimientos derivados de un aporte informativo basado en la interpretación del contenido semántico del texto. En el cuadro 6 se presenta el conteo de los sujetos que realizan estos tipos de inserciones.

Cuadro 6. Conteo de inserciones por grupo de edad

Tipo de inserción	9 a 10 años	11 a 12 años	13 a 14 años
A	7	3	0
B	2	9	8

Como es posible observar, hay una diferencia importante entre el desempeño de los niños de 9 a 10 años respecto de los otros grupos de edad. Los más pequeños tienden a tergiversar el sentido de los enunciados originales, mientras que los más grandes tienden a respetar su sentido y a proponer aportes informativos más ajustados al sentido global del texto.

Lo anterior no significa que los niños de 9 a 10 años no estén proponiendo una interpretación general del relato o que no planteen aportes informativos. Los datos de la investigación señalan que ellos oscilan entre elaborar un relato basado en un referente externo que les permite articular la información, y tomar los acontecimientos que definen para secuenciarlos temporalmente, sin explicitar la interpretación que hacen de los mismos. En este último caso, la concatenación temporal que proponen tiende a variar de una formulación a otra. En este sentido, no han consolidado una conceptualización del texto como un conjunto organizado de relaciones en distintos niveles: gráfico, sintáctico, semántico.

Respecto de este último punto, la mayor parte de los sujetos de 11 a 14 años muestran que les queda un camino por recorrer. Algunos de ellos se comportan como Montserrat: hacen aportaciones más o menos acertadas que les permiten articular causalmente los acontecimientos del relato. Unos pocos, menos de la mitad, logran establecer, como Itzel, un principio que articule de manera lógica el desarrollo del relato.

CONCLUSIONES

Los datos y elementos de análisis presentados en este trabajo constituyen una aproximación a un problema complejo: el establecimiento de relaciones temporales en la interpretación de un texto histórico. Resulta necesario

considerar otros elementos para proponer una explicación de cómo se comportan los niños frente a este problema. Entre otros: cómo incide la identificación de personajes y lugares y la incorporación de información extratextual en la definición de los acontecimientos del relato; qué criterios siguen los niños para establecer la secuencia temporal; en este sentido, qué papel juegan el orden de enunciación, las fechas mencionadas en el texto y otros marcadores de temporalidad.

De cualquier manera, es posible postular dos ideas a manera de conclusión. En primer lugar, el aprendizaje de la Historia no se puede desvincular de los procesos que siguen los niños al interpretar los textos. En este sentido, la comprensión de los acontecimientos históricos está mediada por la interpretación que hacen los niños de su enunciación en los textos de historia y por la posibilidad de integrarlos a un relato coherente desde su perspectiva. En segundo lugar, es necesario partir de las posibilidades cognitivas de los aprendices al diseñar situaciones didácticas para la enseñanza de la Historia y asumir que sus interpretaciones no siempre serán convencionales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio (1994). *Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Real Academia Española.
- Barthes, Roland, Claude Bremond, et al. (1988). *Análisis estructural del relato*, México: Premiá.
- Beristáin, Helena (1994) *Análisis estructural del relato literario*, México: UNAM/ Limusa.
- Carretero, Mario; Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor (Aprendizaje).
- Comes, Pilar y Cristòfol A. Trepal (1998) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona: Graó/Universitat de Barcelona (4ª ed., 2002).
- Ferreiro, Emilia (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Geneve: Librairie Dros.

Kriscautzky, Marina (2000). *La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*, México: DIE.

Pellicer, Alejandra (1988). *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*, México: DIE.

Secretaría de Educación Pública (1994). *Historia. Quinto grado*, México: SEP.