

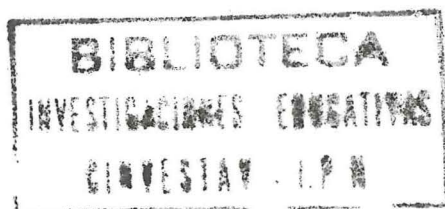


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL I.P.N.
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

DIE

ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS NIÑOS SOBRE LA EXPRESIÓN DE LA SIMULTANEIDAD EN TEXTOS DIDÁCTICOS DE HISTORIA

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Alicia Xóchitl Olvera Rosas
Licenciada en Pedagogía

Directora de tesis

María Alejandra Pellicer Ugalde
Doctora en Ciencias

Mayo, 2005

A Ernestito y Pelanchito
Mis padres

A Luis, Irma y Olga
Mis hermanos

A Ixchel, César y Manuelito
Mis sobrinos

“El Sombrero fue el primero en romper el silencio.
-¿Qué día del mes es hoy? Dijo volviéndose a Alicia. Había sacado su reloj de bolsillo y estaba observándolo con intranquilidad, sacudiéndolo de vez en cuando y llevándose a la oreja. Alicia se quedó pensando un momento y dijo por fin: -Es día cuatro.
-¡Anda dos días mal! –suspiró el Sombrero-. Te dije que la mantequilla no serviría de nada!- añadió, mirando con disgusto a la Liebre. (...) Alicia había estado mirando por sobre su hombro, con alguna curiosidad.- ¡Qué reloj tan gracioso! –exclamó-. ¡Dice que día del mes es y no qué hora!
-¿Qué tiene de raro eso? –murmuró el Sombrero- ¿Acaso su reloj señala que año es?
-Claro que no –protestó Alicia rápidamente-, pero eso se debe a que un mismo año dura mucho tiempo.
-Eso es exactamente lo que le pasa al mío –dijo el Sombrero.
Alicia se sentía terriblemente asombrada. El comentario del Sombrero no parecía tener sentido y, sin embargo, estaba segura de haberlo oído bien.”

Carrol Lewis

Agradecimientos

Agradezco a todos los que apoyaron con su amistad el largo camino recorrido desde mi ingreso a la maestría hasta la conclusión de la presente tesis. Cuando aparecían mis saltos al desaliento, estaban ustedes con bríos perseverantes para que terminara; cuando mis piruetas de euforia desenfada, estaban ustedes con ánimo sereno para que caminara un paso tras otro. Se convirtieron en *mis* relojes humanos marcando el tiempo festivo para concluir un ciclo y empezar —uniendo lo anterior— otro.

Gracias a los niños y las niñas que participaron en este trabajo con su mirada sorprendente del mundo.

Para Alejandra Pellicer, gracias por haber compartido conmigo este trabajo, por haberme dejado aprender con ella, por sus observaciones y apertura en mi intento de nuevas rutas para trabajar con los libros de texto, la historia, el tiempo, el lenguaje y los niños.

A Emilia Ferreiro le agradezco el espacio de diálogo otorgado en el seminario que dirige, donde se presentaron avances de tesis y se dieron sugerencias a la misma; gracias también por ser lectora de esta investigación, dándome apoyo y enseñanzas. Además por los aprendizajes que me ha dejado a través de sus libros.

A Alma Castillo: amiga, ángel de la escritura terrenal, directora de tesis de licenciatura y lectora de la tesis de maestría, le manifiesto mi afecto y le doy mi gratitud por su empeño en orientarme a ser parte de la comunidad DIE y sus contribuciones al estudio realizado.

Un especial lugar guarda en estos agradecimientos quien hizo posible darle forma final al contenido, forma que al fin y al cabo es contenido; pues realizó la corrección de la versión definitiva. Además, me apoyó en los momentos difíciles para no decaer y seguir adelante en este trabajo. Mil gracias a Pedro Cabrera —mi otro ángel de la escritura terrenal—.

Gracias a las compañeras del seminario que me dieron sugerencias para afinar el proyecto inicial: Celia Zamudio, Celia Díaz, Sofía Vernon, Maricarmen Larios, Beatriz Rodríguez, Graciela Quinteros, Mónica Alvarado y Miguel Ángel Vargas.

A los maestros del DIE —en particular a Susana Quintanilla por su impulso para que trabajara con los libros de texto de historia—. A los compañeros de la generación les hago patente que lo que compartí con ustedes ha sido significativo en mi quehacer profesional y humano.

Mi agradecimiento a las directoras de las escuelas donde trabajé, en particular a la Profra. Bertha Miró.

A mis padres, hermanos y sobrinos por darme un espacio afectuoso en sus vidas, refugio de los dos años de la maestría (y sus anexos). A mis amigas Beatriz Cerecedo, Aída Arceo, Laura Gómez, María Banda, Leticia Colín y Emma Bretón y a mi amigo Héctor por su paciencia. A mis primos Rafael Polis y Susana Prieto por prestarme su computadora.

Gracias a los trabajadores bibliotecarios, administrativos y de intendencia del DIE, siempre amables conmigo.

A las instituciones que me apoyaron con una beca para cursar la maestría: Secretaría de Educación Pública y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

“Quizás no entiende mi idioma”, pensó Alicia. “Pudiera ser un ratón francés, que vino con Guillermo el Conquistador”. (Pues, a pesar de todos sus conocimientos de historia, Alicia no tenía una idea clara de en qué época había sucedido cada cosa)”
Carrol Lewis

Resumen

La investigación *Análisis de las concepciones de los niños sobre la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia* se orientó a describir y comprender, desde la psicolingüística, qué elementos de los textos escolares de tipo histórico (lingüísticos, históricos, temporales, matemáticos, entre otros) ponen en relación los niños para conceptualizar y coordinar los marcadores lingüísticos temporales, de qué manera relacionan temporalmente los sucesos históricos narrados y cómo el tipo de texto y su experiencia con el tiempo repercuten en sus interpretaciones. También se indagó si hay una pauta evolutiva en la elaboración de sentido de dichas expresiones lingüísticas.

El estudio se acotó al problema de la interpretación de la expresión de la simultaneidad de dos sucesos, marcada por los adverbios "mientras" y "cuando", presentes en cuatro fragmentos de texto (dos por nexos), seleccionados del libro de texto de historia oficial de cuarto grado. Para la selección caracterizamos los fragmentos a partir de las expresiones que refieren a simultaneidad, secuencia y duración y de las relaciones internas de temporalidad, en perspectiva hacia el pasado, tejidas en la narración a partir de la tríada temporal (presente-pasado-futuro) que denominamos *tiempos pasados*.

A través de las respuestas, de los 34 niños de ocho a doce años de tercero, cuarto y sexto grados, encontramos, entre otros aspectos, que: a) entre más recursos (adverbios, aspecto verbal, puntuación, contenido semántico de los sucesos, etc.) coordinen los niños mayor es la posibilidad de ubicación temporal e interpretación convencional de los hechos, b) es posible entrever una tendencia evolutiva en la interpretación de la expresión escrita de la simultaneidad que habrá que comprobar en estudios posteriores.

En específico, se observaron diferencias en el tratamiento de la relación de la simultaneidad entre los fragmentos con el adverbio "mientras" y los de "cuando" —los niños reconocen y manejan con más facilidad el adverbio "mientras" que el adverbio "cuando" como nexos que vincula sucesos en simultaneidad— así como entre los dos del primer adverbio y los dos del segundo. Asimismo, en las respuestas con el nexo "mientras" se observa que siempre se hace mención a dos o más sucesos; en cambio, en las de "cuando" aparecen respuestas que indican un suceso; con ambos marcadores los niños pueden dar un sentido no convencional de la simultaneidad.

Dentro de las conclusiones se dan sugerencias para mejorar el contenido y la forma de abordar las nociones de temporalidad en el plan, los programas de estudio y en los libros de texto. Se menciona que los adverbios "mientras" y "cuando" es necesario trabajarlos en el aula de diferente manera con respecto a la práctica tradicional docente.

Summary

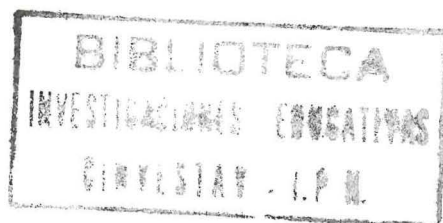
The investigation *Analysis of the children conception about the simultaneity expression on history didactic texts* was approached to describe and understand, from psycholinguistics, that elements from texts of historical type (linguistics, historical, temporary, mathematical, among others) put in connection the children in order to regard and coordinate the temporary linguistic scoreboards; as their own experience with time passes on their temporary interpretations and how the events connect from the temporary perspective. It was investigated if there is an evolutionary guideline on the preparation of the sense of those linguistic expressions.

The research was focused on the interpretation of the simultaneity expression of two events, specified by the adverbs “meanwhile” and “when”, shown in four extracts of two texts (two per link), chosen from the official history book of fourth grade. In order to made the selection, we characterized the extracts starting from the expressions that refer to simultaneity, sequences, and internal transience relations, in perspective to the past, starting from the temporary triad (present-past-future) called *past tense*.

Having the answers from 34 children from 8 to 12 years old, from third, fourth and sixth grade, we found between other aspects that: a) the more resources (adverbs, verb aspect, punctuation, semantic content of the events, etc.) the children coordinate, the highest the possibility is of temporary location and conventional interpretation of the facts, b) is possible to make out an evolutionary trend on the interpretation of the written expression of the simultaneity that there must be proved on subsequent studies.

In fact, some differences were observed on the treatment of the simultaneity relation between the extracts with the adverb “meanwhile” and the adverb “when” —the children recognize and use easily the adverb “meanwhile” instead of “when” as a connector that links the events in simultaneity— just as between the two of the first adverb and the two of the second one. Likewise, in the answers with the connector “meanwhile” it is observed that it is always a mention of two or more events; however, with the connector “when” appeared answers that show an event; with both connectors the children can make a non-conventional sense of the simultaneity.

In the conclusions, some suggestions are given in order to improve the content and the way of approaching the transience on the plan, on the study programs and on the texts books. It is mentioned that the adverbs “meanwhile” and “when” it is necessary to work with them in the classroom of a different way regarding the teaching traditional practice.



ÍNDICE

INDICE	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	
EL TEXTO, EL TIEMPO Y LA HISTORIA	16
1.1 Indicadores temporales lingüísticos.....	17
1.1.1 El tiempo verbal.....	17
1.1.2 El aspecto gramatical en la conjunción.....	18
1.1.3 Modo de Acción.....	20
1.1.4 Temporalidad lingüística.....	20
1.1.5 Perspectiva temporal.....	21
1.1.6 Adverbios temporales.....	22
1.1.7 Los cronóminos.....	25
1.2 El tiempo y el discurso narrativo.....	25
1.2.1 El tiempo como objeto del discurso.....	25
1.2.2 El tiempo se hace tiempo humano al articularse de modo narrativo.....	28
1.2.3 El lugar del tiempo en el estudio del discurso histórico.....	31
1.3 El tiempo histórico.....	32
1.3.1 Tiempo cronológico.....	34
1.3.1.1 El día.....	36
1.3.1.2 El mes.....	36
1.3.1.3 El año.....	37
1.3.1.4 El siglo.....	37
1.3.1.5 Las eras.....	38
1.3.1.6 Las edades, épocas, etapas y los periodos.....	39
1.3.1.7 La duración.....	40
1.3.1.8 Secuencia y simultaneidad.....	41
CAPÍTULO 2	
LAS INVESTIGACIONES CON LOS NIÑOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO	44
2.1 La temporalidad y su uso en producciones e interpretaciones de la lengua escrita desde la psicolingüística.....	44
2.2 Los trabajos sobre la adquisición del concepto del tiempo histórico.....	53
CAPÍTULO 3	
ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DIDÁCTICOS DE TIPO HISTÓRICO	68
3.1 Tiempos pasados.....	68
3.2 Secuencias.....	71
3.2.1 Las secuencias desde el análisis específico de los libros de texto.....	72
3.2.2 Las secuencias desde el enfoque del plan, los programas de estudio y los libros de historia.....	81

3.3 Simultaneidades.....	88
3.3.1 Las simultaneidades desde el análisis específico de los libros de texto.....	89
3.3.2 Las simultaneidades desde el enfoque del plan, los programas de estudio y los libros de historia.....	93
3.4 Las nociones temporales de secuencia y simultaneidad en los programas y libros de texto de español.....	95
3.5 Las duraciones.....	96
3.6 El trabajo con las nociones de “siglo”, “año”, “mes” y “día” en los programas y libros de texto.....	99
3.6.1 Problemas de consistencia interna en programas y libros de texto.....	99
3.6.2 Problemas con nociones temporales.....	100
3.7 Los tiempos en la historia.....	102
CAPÍTULO 4	
LA SIMULTANEIDAD DE “MIENTRAS”	105
4.1 El análisis de los textos con “mientras”.....	109
4.2 El análisis general de las entrevistas de “mientras” y “cuando”.....	117
4.2.1 No señalamiento de simultaneidad cuando se usa “mientras”.....	118
4.2.2 La simultaneidad incipiente.....	126
4.2.3 La simultaneidad avanzada.....	135
4.2.4 La simultaneidad convencional.....	143
Recapitulación.....	149
Cuadro general de distribución de respuestas. Textos 1 y 2.....	150
CAPÍTULO 5	
LA SIMULTANEIDAD DE “CUANDO”	151
5.1 El análisis de los textos con “cuando”.....	151
5.2 Análisis general de las entrevistas con “cuando”.....	157
5.2.1 La unicidad de lo simultáneo sin referente a otro suceso.....	157
5.2.2 La unicidad de lo simultáneo con referente a otro suceso.....	163
5.2.3 Las secuencias de “cuando”.....	169
5.2.4 La simultaneidad incipiente de “cuando”.....	177
5.2.5 La simultaneidad avanzada de “cuando”.....	181
5.2.6 La simultaneidad convencional.....	186
Recapitulación.....	191
Cuadro general de distribución de respuestas. Textos 3 y 4.....	193
COMENTARIOS FINALES AL ANÁLISIS DE LOS DATOS	194
CONCLUSIONES	209
ANEXO	219
BIBLIOGRAFÍA	224

INTRODUCCIÓN

La historia —como campo de saber— se pregunta sobre los acontecimientos humanos del pasado en el presente. Los niños, en su presente, al “aprender historia”, leen y deben interpretar narraciones de sucesos pasados, lo cual no es fácil, pues implica manejar la estructura narrativa que ayude a comprender la relación que se establece entre los sucesos y conocer y usar diferentes conceptos, entre ellos los temporales.

Conceptos como “estado”, “reino”, “revolución”, “colonia” (naciones que aparecen con frecuencia en los textos históricos) tienen diferentes significados, algunos ligados a la temporalidad y otros no; además, no todos esos significados son accesibles para los niños. Por ejemplo, en la actualidad, el término “colonia” se refiere a una división territorial urbana, mientras que en los libros de texto de historia aparece como un periodo de la historia de México (en la Colonia hubo encomiendas), como el territorio que hoy es nuestro país pero que era dependiente de España después de 1521 (la Nueva España era una colonia española), y, en general, como una región sin independencia económica, social y cultural (El archipiélago de las Bermudas es una colonia del Reino Unido); en estos casos, la cuestión temporal se vincula con la espacial, con el contexto y con la forma en que se narra para darle sentido a una expresión.

Estos y otros aspectos léxicos tienen repercusiones importantes en los aprendizajes, como lo ha documentado la investigación sobre el tema. En un estudio reciente (Olvera, 1997), se solicitó a niños de 9 a 13 años la comprensión y recuperación del significado global de textos didácticos de historia. Entre las dificultades, se encontró que 55% de los niños reportó como complejo el vocabulario usado en los textos. También hubo problemas para realizar un resumen: la mayoría de los escritos de los niños era una copia más que una interpretación. Además, al indagar sobre las concepciones socioescolares, se encontró que para los niños la historia tiene una baja importancia: “la historia no es muy útil para la vida diaria”, “la historia se estudia sólo con el fin de aprender algo en la escuela”. No obstante, el texto de tipo histórico fue el mejor identificado por parte de los niños (90 %).

Una encuesta llevada a cabo en Inglaterra (1968) mostró que los alumnos menores de quince años consideraban a la historia “como una de las asignaturas más inútiles y aburridas” (en Pozo y otros, 1983: 57). Por su parte, Lamóneda y Galván (1991: 28) comentan que una gran cantidad de docentes en México no entiende por qué los alumnos bostezan o se duermen en su clase, por qué les preguntan para qué les va a servir saber lo que hicieron Napoleón, Juárez o Gorbachov, ni por qué sienten su materia

como el estudio absurdo e inútil de lo muerto y desaparecido. Estos estudios confirman que la historia y los textos escolares históricos son poco gustados y comprendidos por niños y jóvenes. Las evidencias sugieren un gran rechazo de los alumnos hacia la historia como asignatura del currículum escolar. A lo largo de cuatro décadas, desde 1960, la escuela ha contribuido poco a cambiar este panorama.

Pero las dificultades en que se encuentra inmersa la enseñanza y el aprendizaje de la historia no terminan ahí. Diversas investigaciones muestran las dificultades que tienen los niños para acceder a determinadas nociones propias de esta disciplina, como la noción de tiempo histórico, la secuencia de hechos, la causalidad de los acontecimientos, el cambio y la permanencia, entre otros. Sin embargo, dichas investigaciones no permiten recuperar fácilmente el punto de vista del niño y sus concepciones.

Esto ha planteado la necesidad de realizar estudios que permitan recuperar el punto de vista del niño y sus concepciones sobre la temporalidad de los hechos históricos. En este marco fue que se pensó en realizar una investigación que desde la psicolingüística ayudara a comprender y describir la naturaleza de los factores que influyen para ubicar convencionalmente la temporalidad de los sucesos por parte de los niños, a partir de expresiones lingüísticas temporales que aparecen en los textos escolares de tipo histórico.

Construir la temporalidad ha sido denominado por Castillo como temporalizar (2000). Dicho término supone una acción cognitiva por parte del sujeto, una actividad humana con fines definidos: poner-en-relación (Elías, 1997: 56). Nuestro interés, por tanto, fue indagar qué elementos ponen en relación los niños cuando temporalizan a partir de expresiones lingüísticas temporales, cuáles son los conocimientos que usan para analizar las expresiones que aparecen en los textos de historia, de qué manera se va adquiriendo la comprensión del tiempo.

En específico, se pretendió comprender qué elementos que aparecen en el texto (lingüísticos, históricos, temporales, matemáticos, entre otros) ponen en relación los niños para conceptualizar, coordinar, organizar y manifestar los marcadores lingüísticos temporales; cómo su propia experiencia con el tiempo repercute en sus interpretaciones temporales y de qué manera relacionan los sucesos desde la perspectiva temporal. De ahí surge otra pregunta: ¿en qué medida el tipo de texto narrativo histórico influye en la interpretación infantil de dichas expresiones? Por otro lado, se intentó saber si hay una pauta evolutiva en la interpretación de dichas expresiones lingüísticas temporales que indiquen cuáles elementos ponen en relación los niños al construir la temporalidad. Dado

que indagar las concepciones de los niños sobre la temporalidad de la estructura narrativa de los textos didácticos de historia resulta un campo muy amplio y complejo, se decidió acotar el estudio al problema de la expresión de la simultaneidad.

Para llevar a cabo el presente estudio, se revisaron y analizaron los libros de texto de historia (tanto oficiales como los producidos por editoriales privadas), se realizó una selección de textos, se revisaron el plan y los programas de estudio y los libros de texto de español y matemáticas, se diseñaron las entrevistas de corte piagetiano, se hizo una prueba de aplicación, se afinaron las situaciones de exploración y se aplicaron a la muestra seleccionada. Se transcribieron los datos, se llevó a cabo el análisis y a partir de esto se clasificaron las respuestas que dieron pie a la formación de las categorías conceptuales que construyen los niños en torno a las expresiones que indican la simultaneidad de los sucesos. Se decidió trabajar con textos didácticos de tipo histórico porque tienen una rica variedad de expresiones lingüísticas temporales para relacionar los sucesos. Posteriormente, se pensó que era conveniente usar libros de historia accesibles para los niños de primaria, característica que cumplen los libros de la SEP, ya que están en todas las primarias públicas y privadas.

Las Hipótesis que se trabajaron son:

- A más conocimientos temporales –textuales y extratextuales- que los niños puedan coordinar convencionalmente al interpretar un fragmento de texto didáctico de historia, mayor posibilidad tendrán de situar adecuadamente los sucesos que se presentan en simultaneidad (y secuencia).
- La ubicación temporal de los sucesos narrados con una relación de simultaneidad depende del manejo convencional de los indicadores lingüísticos temporales, tales como:
 - los adverbios –cuando y mientras- y su colocación en el texto
 - el tiempo y aspecto del verbo y del tipo de acciones a las que refieran
 - los sustantivos propios y comunes que refieran a personajes y lugares
 - los símbolos matemáticos con sentido temporal
 - los elementos de la estructura discursiva¹
 - el tejido que logren significar en el texto con los tiempos pasados

¹ Como la organización temporal del texto, el orden de presentación de los sucesos narrados, las relaciones de los elementos textuales sintácticos y semánticos temporales.

La definición de la muestra

Los sujetos idóneos para llevar a cabo esta investigación son los niños, pues muestran cómo el hombre va construyendo el conocimiento, cómo se apropia de él, cómo elabora sus hipótesis para obtener información y cómo relaciona sus "saberes" para dar sentido a lo que interpreta. Además, existen pocos estudios acerca de las conceptualizaciones de los niños sobre el tiempo, la historia y la narración a partir de los textos históricos.

En la revisión bibliográfica se encontraron estudios realizados con adolescentes y adultos sobre la construcción de conocimientos relacionados con el tiempo histórico, pero pocos vinculados con el manejo de la temporalidad, la historia y el lenguaje. No obstante, hay algunos acercamientos teóricos que dan cuenta de la manera en que los niños trabajan con el tiempo (interpretación y producción de textos), basados en una perspectiva psicolingüística. Por ejemplo, Pellicer (1992) explora algunos aspectos de la temporalidad anclados en textos didácticos históricos. La presente investigación se diseñó con el fin de profundizar sobre las concepciones temporales de los niños a partir de expresiones lingüísticas temporales usadas en los textos escolares históricos.

Con el propósito de observar si hay pautas evolutivas en la forma de temporalizar se trabajó en dos escuelas primarias, con 34 niños de ocho a doce años, que asistían a los grados tercero, cuarto, y sexto de la primaria. Las escuelas están ubicadas en el Distrito Federal.

El diseño y aplicación de las situaciones de exploración

Del libro de historia de cuarto grado de la SEP se eligieron la lección y los fragmentos de textos que se trabajarían con los niños. Después de aplicar en las escuelas piloto² una selección de textos y de valorar su pertinencia, se afinó el diseño experimental y se eligieron la lección y los cuatro fragmentos de texto definitivos. El diseño de la situación exploratoria se realizó tomando como base un suceso histórico definido: la Independencia.

De las tres lecciones del libro de cuarto grado que dan cuenta del movimiento de Independencia se optó por la de *El grito de Dolores* que narra el inicio de la Independencia de México, con el fin de que los niños tuvieran un marco de referentes temporales, espaciales y de contenido histórico que les permitiera trabajar con los fragmentos.

² Se trabajó en la muestra piloto con 15 niños de tres escuelas de los grados elegidos.

Los fragmentos seleccionados, por tanto, corresponden a este periodo de la historia de México y se tomaron de las tres lecciones sobre él. Otro aspecto que se tomó en cuenta en esta selección de textos fue que se caracterizaran por narrar sucesos en simultaneidad y que tuvieran los nexos temporales “mientras” y “cuando”. Se subrayó la categoría de simultaneidad, que no es ajena a la de secuencia, duración y periodo, ni a los de la tríada temporal pasado, presente y futuro.

Para guiar la entrevista en torno a los fragmentos, se redactaron las preguntas básicas, entre ellas la siguiente: ¿cuántos acontecimientos, -sucesos, hechos o cosas- estaban comentando –contando- en el texto? Para poder usar los términos “sucesos” o “acontecimientos” a lo largo de nuestra entrevista buscamos en los libros de historia si había alguna referencia a ellos. En el libro de tercero de Historia y Geografía (D. F.), en la lección introductoria a la historia, se usa la palabra “sucesos”, al respecto dice: “Al medir el tiempo, también podemos registrar los sucesos más importantes de nuestra vida, de la ciudad, del país o del mundo” (SEP, 1997: 32). También se utiliza la palabra “acontecimientos”, y se maneja como sinónimo de sucesos: “Como puedes ver, la línea del tiempo es un esquema que nos permite ubicar un suceso. En ella podemos anotar e ilustrar los acontecimientos más importantes en el orden en que ocurrieron y también el tiempo que duraron” (Idem). Aunque en ningún caso se define lo qué es un acontecimiento o un suceso.

Por tanto, los niños de tercero en adelante, han estado en contacto con estos dos términos dentro del contexto de la enseñanza de la historia en la escuela. Aunque en las entrevistas usamos indistintamente estos términos, en los comentarios a las mismas y en los análisis de los textos usaremos el término “suceso” retomando la diferenciación que hace Flores (1999a y 2000).

En la aplicación, los niños leyeron en voz alta la lección del “Grito de Dolores”, posteriormente dieron su interpretación en forma oral y se revisó con ellos la manera en que reconstruyen el orden de los sucesos narrados. (Aspecto que no se reporta en la tesis). Después, los niños leyeron los cuatro fragmentos -en el portador original- donde aparece marcada la simultaneidad con los adverbios “mientras” y “cuando”. Se les hacían las preguntas de la guía de entrevista que, al igual que las respuestas, se grabaron en audio.

CAPÍTULO 1

EL TEXTO, EL TIEMPO Y LA HISTORIA

El tiempo tiene un papel esencial en la lingüística. Tiempo es una palabra. El lenguaje es temporal y el tiempo se expresa en el lenguaje. El tiempo se cuantifica y se cualifica con el lenguaje. Se vuelve interno o externo. El tiempo adquiere categorizaciones con palabras. La concatenación de las palabras complejiza el tiempo según la relación misma que guardan entre sí, la significación de éstas y la presencia del escritor y el lector. El acontecer temporal “juega” con la noción de tiempo en el lenguaje.

Desde la lingüística se han hecho estudios sobre el tiempo en el lenguaje, analizando el significado y función de las palabras y explorando lo que aquí se denominan indicadores temporales lingüísticos, elementos lingüísticos que denotan y connotan tiempo. La exposición de sus aportaciones constituye la primera parte de este capítulo. Posteriormente, se indaga cómo desde las ciencias del lenguaje se estudia el tiempo, sobre todo en el discurso narrativo en relación con la historia.

La descripción de los aspectos temporales desde la lingüística y las ciencias del lenguaje está presente en este estudio, porque: a) al estudiar las concepciones temporales de los niños a partir de ciertas expresiones temporales lingüísticas que aparecen en los textos de tipo histórico, se hizo imprescindible revisar los elementos que la lingüística considera temporales en el lenguaje. b) Dichas expresiones, al aparecer dentro de un texto,³ tienen vinculaciones temporales entre sí; conocer cada uno de los elementos que se consideran como temporales dentro de la lingüística nos ayuda a entender esas relaciones. Estas expresiones aparecen dentro de las lecciones de historia en cualquier libro de texto; las lecciones pueden ser tomadas como unidad de análisis discursivo, pero al estar constituidas por los párrafos, las oraciones o las palabras, éstos pueden considerarse unidades menores de análisis. Se decidió trabajar con unidades semánticas de significado temporal dentro de un texto histórico —que aparece como lección de un libro escolar— y dentro de una serie de fragmentos de texto, y no con expresiones aisladas del discurso. Por ello, se tratarán aspectos generales sobre el discurso y el tiempo.

La cuestión de la temporalidad desde la lingüística tiene muchas aristas. Dentro de un texto hay varios elementos que remiten a la temporalidad, entre ellos, los verbos

³ “Considerando sólo las prácticas lingüísticas, el discurso sería el objeto del saber de la lingüística discursiva, en este sentido es sinónimo de texto (...)” (Greimas y Courtés, 1982: 126). “El término texto tiene fundamentalmente el significado de ‘tejido’ (*textus*), una totalidad de unidades interrelacionadas. Se entiende como un objeto, una unidad compleja situada deliberadamente entre dos o más actores comunicativos con el fin de dar a entender un mensaje”. (Castillo, 2000: 36).

(tiempo, aspecto, modo de acción, perspectiva temporal, temporalidad lingüística), los adverbios y otras palabras o expresiones que funcionan como cronóminos.

1.1 Indicadores temporales lingüísticos

Dentro de la lingüística, los estudios sobre el tiempo se abordan desde las partes que conforman esta ciencia: la sintaxis, la semántica y la pragmática. Para algunos autores, como García Fernández (1998), cuatro son las bases en el estudio de la temporalidad en la oración: el tiempo gramatical (verbal), el aspecto gramatical, el aspecto léxico (o modo de acción) y los complementos adverbiales temporales. Otros autores indican que dentro de las formas temporales verbales hay que considerar la perspectiva temporal y la temporalidad lingüística. También resulta importante para este trabajo agregar la cuestión de los cronóminos. Estos elementos temporales son los más relevantes para el presente trabajo.

1.1.1 El tiempo verbal

Al abordar la categoría del tiempo verbal, Lyons (1977) afirma que las relaciones temporales se expresan por medio de contrastes gramaticales; de éstos, tres fueron reconocidos por los gramáticos tradicionales en el análisis del griego y del latín: pasado, presente y futuro. Dice Lyons (1977: 317) que: "La característica esencial de la categoría tiempo consiste en que relaciona el momento de la acción, ocurrencia o situación de los acontecimientos o asuntos referidos en la oración al momento de la expresión (siendo este <ahora>)." Por tanto, el tiempo verbal es una categoría deíctica⁴ que constituye una propiedad de la oración y la expresión.

Algunos autores han señalado que esta división "natural" se refleja en el lenguaje; por ejemplo, Jespersen (1975) dice que el presente es contemporáneo del teórico punto cero (el *ahora* del tiempo de la expresión), por tanto, el pasado está antes del ahora y el futuro después del ahora; pasado y futuro se subdividen, no así el presente. Hay además una concepción "habitual" de que el tiempo tiene una direccionalidad que va del antes al después. Sin embargo, éstos no son rasgos universales, pues no aparecen en todas las culturas. Lyons expresa que hay la posibilidad de otras categorizaciones, por ejemplo: el ahora de la expresión, al incluirse con el pasado o con el futuro, da lugar a la división

⁴ Deíctico es un elemento lingüístico que toma parte de su significado de la situación en que es usado el enunciado (por ejemplo, si alguien dice a otro: "Allí estaba Juan", el oyente podrá interpretar la referencia "allí" si sabe de qué lugar se está hablando.). El tiempo verbal es deíctico, pues es necesario saber cuándo se hizo la enunciación, elemento por demás importante para ordenar las relaciones deícticas temporales.

futuro-no futuro, o pasado-no pasado. Otra división, no basada en la direccionalidad del tiempo y sí en la diferencia entre ahora y no ahora, es presente-no presente. Alguna otra dependería de la noción de proximidad: próximo-no próximo.

Moreno de Alba (1978) afirma que los tres tiempos (presente, pasado, futuro; simples o compuestos) denotan el tiempo del enunciado, y que los tiempos verbales no son valores fijos, sino modificaciones relativas del concepto verbal. Esto significa que la representación temporal, que marcan los tiempos verbales —simples o compuestos— necesita ser fijada, en la relación que se establezca en el contexto, por medio de otro verbo o adverbio.

Esto último resulta relevante porque lleva a observar que entre los elementos temporales de un enunciado hay correferencialidad,⁵ como veremos en los análisis de los textos históricos con los que trabajamos con los niños. El tiempo verbal es tomado en cuenta en los análisis de los textos, sobre todo en relación con los demás elementos de cada uno de los textos, y en la construcción que los niños hicieron de la temporalidad de la simultaneidad.

1.1.2 El aspecto gramatical en la conjugación

Los estoicos observaron, al analizar los verbos en la lengua griega, que en la referencia temporal que se indicaba por medio del tiempo verbal había “algo más”: la categoría gramatical denominada “aspecto”, que se diferencia de la de “tiempo verbal” (presente, pasado, futuro). Para entender la temporalidad de las oraciones es necesaria esta noción. Se le puede definir como la relación temporal no deíctica entre dos intervalos de tiempo. Es una categoría no deíctica porque no depende del momento de la enunciación para su interpretación semántica, “el primer intervalo es el tiempo efectivo de la situación (...) el segundo intervalo es la parte de la situación que hace visible al aspecto.” (García, 1998: 14).

El aspecto da una determinada visión de la situación, cuyo tipo es determinado por el modo de acción; y, como señaló Jakobson, caracteriza el proceso enunciado «en sí» (en Lozano, 1997: 138). El aspecto considera la organización temporal intrínseca a las acciones o a las situaciones.

⁵ Según Greimas y Courtés (1982: 91): “La co-referencialidad es la relación que mantienen dos signos lingüísticos (idénticos o diferentes) cuando situados en dos lugares (contiguos o alejados) de la cadena hablada, remiten a un mismo objeto extralingüístico. Esta definición, como se observa, está ligada a una concepción del referente, según la cual lo lingüístico consistirá simplemente en etiquetar el mundo natural”.

Lozano (1997: 138), apegándose a Lyons, indica lo siguiente: “Los aspectos (puntual vs. durativo, incoativo vs. terminativo, perfectivo vs. imperfectivo, etc.) definen por ejemplo el carácter de ciertas acciones y situaciones: golpear, (...) toser son acciones sin duración, puntuales, mientras permanecer es de carácter durativo. Algunas tienen un punto terminal definido, son télicas, como fabricar o morir; otras no lo tienen, atélicas, como pasear, sufrir. Además, las relaciones temporales tienen una lógica interna: una situación durativa —estado o proceso— tienen un comienzo y un fin, a menos que sea omnitemporal.”

Otros autores, como Comrie y Uspensky (en Lozano: 138-139), han definido al aspecto como punto de vista sobre la acción, por lo cual entrañaría la visión de algún sujeto sobre ella, y no sería una característica de la situación en sí. Lozano (1997: 139) indica que para resolver esta contradicción sobre el aspecto se podría suponer que cada una de las definiciones es aplicable a un tipo distinto de aspecto: “(...) habría aspectos que definen la constitución inmanente a la situación; concretamente los aspectos puntual, durativo, télico y atélico parecen de este tipo. Mientras otros estarían ligados básicamente a la enunciación. Por ejemplo, los aspectos perfectivo/imperfectivo e incoativo/terminativo.”

El aspecto imperfectivo se aplica a una situación a través del pretérito o el presente por lo que, según lo anterior, mira la situación desde dentro, está concernido en la estructura interna de la situación. El perfectivo es aplicado a lo que Lozano llama pretérito indefinido (pretérito), por lo que mira a la situación desde fuera, como un todo único.

El presentar un proceso en su inicio o en su terminación es una opción del sujeto que refiere tal proceso. Lozano (1997: 139-140) complementa a Lyons sobre el hecho de que un mismo aspecto se interpreta de manera diferente según el carácter del verbo, para todas las situaciones posibles —estáticas, dinámicas, puntuales, durativas, entre otras— se puede imaginar un contexto de enunciación en el que su carácter (aspectual) sería radicalmente afectado y señala que: “(...) un mismo carácter aspectual y una misma situación se interpretan diferentemente según el aspecto que adopten en el texto concreto en que aparecen. La temporalidad inmanente a situaciones y acciones resulta, pues, conformada por la temporalidad enunciativa.”

El aspecto depende de **la lexicología** (modo de acción): el verbo posee en sí un significado aspectual: *morir, brillar*; **la sintaxis**: el verbo modifica o reafirma su significado

aspectual original, en perífrasis: *hubo brillado* y **la morfología**: ya que se modifica o reafirma su significado aspectual original al conjugarse: *muriendo, brillo* (Beristáin, 1984b).

El tiempo verbal y el aspecto gramatical guardan relación con el tiempo; el primero es referido a la localización en el tiempo (presente, pasado, futuro) y el segundo a la distribución del contorno temporal de una acción, suceso o estado de cosas (inicio, final, etc). Las modalidades aspectuales interactúan con los adverbios temporales, éstos matizan no sólo el aspecto, sino la condición temporal de orden: sucesión/simultaneidad. En general, el uso de expresiones (en plural) que se usan para hablar del tiempo están también vinculadas al aspecto verbal.

1.1.3 Modo de acción

El modo de acción, o aspecto léxico (pues el concepto es léxico), tiene carácter semántico; se le ha denominado también “aspecto objetivo” o “tiempo interno”, pues es intrínseco, va implícito en el lexema del verbo. Por ejemplo: *pensó* es un predicado cuyo desarrollo temporal es diferente de *sanó en su casa*. De estas diferencias se ocupa el modo de acción. En el primer predicado la situación se cumple en cada una de sus partes; en el segundo tienen un fin y no se pueden considerar completos hasta que llegan a su consumación. Para algunos se llaman predicados atélicos (no presuponen una meta) y télicos (presuponen una meta). Decir *sanar* implica duración; decir *nacer*, no. (García, 1998: 10-15. Ver: Gili, Gutiérrez, Alarcos).

Los modos de acción fueron clasificados por Vendler en un modelo base de los estudios sobre los modos de acción que ha tenido modificaciones. Vendler señala que los verbos, también denominados predicados, se dividen en cuatro clases con comportamiento sintáctico y semántico homogéneo: a) estados: *piensa en ella*, b) actividades: *salta por la calle*, c) realizaciones: *aprendió inglés*, y d) logros: *llegó a la casa*.⁶ (En García: 11). El modo de acción se toma en cuenta en el análisis de los textos que se dieron a los niños y en el análisis de las respuestas.

1.1.4 Temporalidad lingüística

Para algunos lingüistas el concepto de tiempo verbal presenta problemas de ambigüedad debido a sus relaciones extralingüísticas de presente, pasado y futuro. “Para la

⁶ Si se agrega *en* + un sintagma nominal cuantificado, indica el tiempo que se tarda en elaborar por completo un evento, y sólo puede aplicarse con las realizaciones y con los logros, pues denotan eventos que presuponen un fin (telos): *Aprendió inglés en tres años*. *Llegó a casa en media hora*. No sucede así con los estados y actividades porque son abiertos: *Piensa en ella en media hora*. *Salta por la calle en media hora*.

descripción de las formas verbales de indicativo parece más adecuada la noción de temporalidad lingüística que se puede definir como una 'categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la *orientación de una situación con respecto a un punto central de origen*, o bien con respecto a otro punto que, a su vez está directa o indirectamente orientado con respecto al origen'." (Gutiérrez, 1995: 14).

De esta forma, dice Gutiérrez, se distinguen tres relaciones temporales posibles: anterioridad, posterioridad, simultaneidad. Es decir, una situación puede ser presentada como simultánea, anterior o posterior al punto que constituye su referencia, su punto de origen. Éste coincide normalmente con el de la enunciación, pero puede no hacerlo, puesto que el hablante puede desplazar la colocación del origen en cualquiera de las dos direcciones posibles. Así, respecto de la temporalidad lingüística, y teniendo en cuenta la perspectiva temporal, las formas verbales del pasado de indicativo se pueden presentar de la siguiente manera: a) anterioridad al origen (presente): *canté* (mundo narrado); *he cantado* (mundo comentado), b) simultaneidad a un punto anterior al origen: *cantaba*: (mundo narrado), c) anterioridad a un punto anterior al origen: *había cantado* (mundo narrado); *hube cantado* (mundo narrado + anterioridad inmediata).

Tienen forma absoluta las que marcan una relación directa con el punto de referencia u origen: *canté*, anterior al origen. Forma relativa: las que marcan una relación indirecta respecto del origen, es decir, a través de otra, relacionada a su vez con la de origen: *cantaba*, simultánea a un punto anterior al origen; *había cantado* y *hube cantado*, anteriores a un punto anterior al origen. Las relaciones de la simultaneidad y secuencia son aspectos fundamentales en los estudios de lingüística. (Gutiérrez, 1995: 15).

1.1.5 Perspectiva temporal

Según Gutiérrez (1995: 13-14), por las limitaciones que conlleva el concepto "tiempo" para describir el sistema verbal, se han adoptado otros supuestos como el de perspectiva temporal. De acuerdo con esto, la organización de los tiempos verbales depende de principios complejos, ya que no se emplean como miembros de un sistema único, sino que se distribuyen en dos sistemas diferenciados y complementarios. Cada uno incluye una parte de los tiempos del verbo y manifiesta dos planos o perspectivas diferentes. Estos planos son: el actual o del discurso y el inactual o de la historia.

El plano actual hace referencia a situaciones comunicativas en las que se comenta o participa directamente en la vivencia de los hechos (diálogo, comentario, o cualquier otra circunstancia viva). En esta perspectiva se integran las formas temporales del mundo

comentado. En cuanto a verbos están: el presente, las formas de futuro, el pretérito perfecto o antepresente. Dentro de esta perspectiva relacionada con la enunciación están los siguientes modificadores temporales: los adverbios *hoy, ahora, ayer, mañana*, etc.; los indicadores temporales acompañados del determinante *este* o los adjetivos *pasado* y *próximo*, en sintagmas como: *esta semana, el pasado mes, el próximo año*, etcétera.

Gutiérrez indica que el plano inactual o de la historia hace referencia a narraciones, relatos, en que el hablante relega lo designado a una zona ajena a su circunstancia vital, a una perspectiva de pretérito o alejamiento. Aquí están las formas del mundo narrado: las formas del pasado, las formas del condicional (pospretérito), los indicadores temporales precedidos de *aquel*, o de *ese*, o acompañados de los adjetivos *siguiente* y *anterior*: *ese día, aquel año, el año anterior, el quinquenio siguiente*, etcétera.

1.1.6 Adverbios temporales

Tradicionalmente, el adverbio se incluía junto a otras partes de la oración que en apariencia eran similares. Para Nebrija, el adverbio y las interjecciones eran una misma cosa y muchas gramáticas antiguas se basaban en esta premisa. Como partes indeclinables de la oración, se agrupaba al adverbio junto con las preposiciones y conjunciones. Sin embargo, en la actualidad se considera que el adverbio tiene entidad propia y características peculiares y que debe ser delimitado con precisión.

Según Álvarez (1994: 11), el adverbio “es una <parte de la oración>, es decir desempeña una función sintáctica en ella; no manifiesta variación de género, ni de número, por lo que no puede ir acompañado por el artículo. Sí admite (...) diferentes grados (...) Su función característica es la de complemento circunstancial o aditamento, aunque también puede encontrarse como complemento de un adjetivo o de otro adverbio, y como elemento nuclear o central de una frase nominal. En cuanto al significado (...) sitúa en el tiempo, en el lugar e indica el modo o la cantidad. Además, permite expresar la conformidad, la duda o la no conformidad con lo enunciado”.

Esta autora comenta que los adverbios, preposiciones y conjunciones tienen invariabilidad morfológica (en género y número); sin embargo, el adverbio puede variar en grado y las preposiciones y conjunciones no. Sintácticamente, los adverbios funcionan como complementos circunstanciales o como elementos nucleares de un segmento nominal, o de otras formas, pero las preposiciones y conjunciones sirven para establecer relaciones de subordinación o coordinación entre las categorías funcionales.

Como átonos, algunos adverbios pueden actuar como elementos aparentemente subordinadores, por ejemplo, *mientras* y *luego*. Los adverbios que inician oraciones temporales como *antes de que* o *después de que* se les ha llegado a considerar como preposiciones y conjunciones <impropias>. (Álvarez: 18).

Entre los adverbios de tiempo que no presentan forma gradativa se encuentran: *cuando, entonces, ya, todavía, ahora, siempre, mientras, tanto*. Entre los que pueden mostrar diminutivo están: *cerca, lejos, ahora,⁷ mañana, tarde, temprano, deprisa, despacio, poco, tanto*. Las preposiciones y conjunciones no tienen esta característica. (Álvarez: 28).

En cuanto a la significación, el adverbio sirve para expresar las circunstancias del espacio, tiempo y modo, también de la cantidad, de la expresión de la afirmación, negación o duda de lo enunciado. Y puede ser un elemento central o marginal de acuerdo con el contexto y la situación. La mayor parte de los adverbios tienen un significado que se añade al del texto. Acordes con sus características semánticas, tienen significación léxica, por eso se les considera formas <plenas> o <llenas>, y por ello se pueden establecer oposiciones: *aquí-ahí-allí; ahora-entonces; antes-después/luego*; etc. Por su funcionamiento sintáctico se ha considerado al adverbio como modificador del verbo, pero también puede modificar adjetivos, frases adverbiales y oraciones. (Ver: Alarcos: 128-130, Álvarez: 29-31, Beristáin: 269-270).

Los adverbios de tiempo más comunes son: *ahora, entonces, ayer (anteayer, antes de hoy), hoy, mañana (pasado mañana), anoche (antenoche, antes de noche), ya, todavía, aún, siempre, nunca, jamás, tarde, temprano, antes, después, pronto, luego*; así como los relativos *cuando* y *cuándo*. Sin embargo, cabe señalar que en el análisis de los libros de textos que se realizó para este estudio, observamos que algunos adverbios de modo, de lugar, de cantidad y de afirmación, negación y duda (que funcionan como tales en los complementos circunstanciales) pueden asociarse al tiempo de acuerdo con la correferencialidad que se establezca con otros marcadores temporales dentro de un texto; por ejemplo: hace *mucho* tiempo, en 1810, *aquí* sucedió, *¿Cuántos* años gobernó?, etcétera.

Los adverbios de tiempo como *hoy, ayer, mañana, entonces, ahora, ya, aún* tienen una especial relación con el verbo, pues influyen en el tiempo, aspecto y modo verbal: *mañana salía de viaje/ mañana saldré al teatro*. El adverbio *mañana* puede servir para

⁷ En México el adverbio *ahora* adquiere significados distintos al expresarse en diminutivo: *ahora, ahorita, ahoritita*.

precisar, delimitar o exigir el tiempo, el modo o el aspecto verbal. En el caso de *mañana salía de viaje*, es lo que sucede, ahí se encuentra el adverbio *mañana* que sólo combina con el tiempo futuro; junto al pretérito imperfecto *salía*, éste pierde sus características de pasado por el adverbio; es el complemento circunstancial el que indica el tiempo del verbo y no el morfema verbal. (Álvarez: 14).

Si siguiendo a esta autora (35-36), la tríada: *ayer-hoy-mañana*, muestra una oposición que se sustenta en la manera más común de percibir el fluir del tiempo (tiempo lineal) y tiene significación de presente, pasado, futuro⁸. Sin embargo, dentro de la frase estos adverbios pueden tener un sentido diferente. El adverbio *ayer* se liga siempre a formas verbales del pasado con aspecto perfectivo (*ayer llegó*) y *mañana* a formas verbales del futuro. De esta forma, ambos adverbios expresan la perspectiva de alejamiento respecto del momento en que se habla. Pero *hoy* puede aparecer junto a formas verbales en pasado, presente y futuro, expresa la perspectiva de acercamiento a ese momento. Los adverbios *ahora* y *entonces* tienen una forma semejante a la anterior. Los complementos circunstanciales desempeñados por estos adverbios marcan la pauta sobre la perspectiva temporal empleada en la oración. Estos adverbios relacionados con el aspecto verbal pueden influir o marcar la terminación o no terminación de la acción, a pesar de lo que indique el morfema verbal.

Dice Álvarez (46) que los adverbios relativos *donde*, *como*, *cuando*, además de hacer referencia a un lugar, una manera o un tiempo, introducen una oración llamada <de relativo>; por tanto, ejercen un doble papel: son capacitadores de la oración y adverbios. Un ejemplo del uso de *cuando* como adverbio relativo es: "El tiempo cuando íbamos a la escuela" (Gilli, 1982: 309). También funcionan como nexos subordinantes, es decir, dependen de otra palabra, frase u oración, así *cuando* y *mientras* en oraciones subordinadas (adverbiales) modifican cualitativa o cuantitativamente a la principal.

El adverbio *cuando* puede funcionar como una estructura comparativa de igualdad (Viajé cuando tú viajaste) o como condicional: "*Cuando* estudies te daré tu premio". *Mientras* puede tener también dichos usos: "Unos son grandes *mientras* otros son chicos"; "*Mientras* comas lo suficiente, podrás salir a jugar".

Los relativos interrogativos *dónde*, *cómo*, *cuándo* tienen la función sintáctica de complemento circunstancial. Al iniciar una oración, a pesar de ser adverbios y desempeñar la función adverbial, la convierten en sustantiva: *soñaba en cuándo vendría*

⁸ Sin embargo, Elías (1997) dice que son dos tríadas temporales diferentes; en la triada presente, pasado futuro está implicada la presencia humana.

(Álvarez: 46-47). Su respuesta debe ajustarse en este caso a la noción expresada: la de tiempo. Para preguntar por el tiempo, el término *cuándo* es el que se usa comúnmente.

Los adverbios, como elemento central de esta investigación, serán: *cuando* y *mientras*, pero estarán presentes otros: *antes*, *después*, *ya*, *todavía*, *entonces*, *luego*.

1.1.7 Los cronóminos

Varias palabras en sí tienen una carga temporal. Ya hemos visto cómo esto se encuentra presente en los verbos y adverbios. Pero hay muchas palabras que implican léxicamente temporalidad. Hay una serie de sustantivos que refieren temporalidad como año, periodo, siglo, madrugada, minuto, principios, día, febrero, independencia, etcétera.

También hallamos que los numerales pueden ser léxicamente temporales si tienen un contexto que así lo determine: *Por dos siglos*. Las preposiciones pueden adquirir carácter temporal en determinado contexto: *hacia 1810*, *entre 1920 y 1930*, por ejemplo. Lo mismo sucede con algunos adjetivos: *ese año*; los adjetivos determinativos con carácter numeral-ordinal nos indican una secuencia temporal: *en los primeros años*.

De acuerdo con Greimas y Courtés (1982: 95-96), este conjunto puede hacer referencia a lo que ellos designan como cronóminos: "Al lado de toponimio y de antropónimo algunos semióticos (G. Combet) proponen introducir el término cronómino para designar las duraciones con denominación propia: (<día>, <primavera>, <paseo>, etc.): esta palabra puede remplazar con ventaja el término periodo (...) los cronóminos sirven para establecer un anclaje histórico cuya finalidad es construir el simulacro de un referente externo y producir el efecto de sentido: <realidad>."

1.2 El tiempo y el discurso narrativo

En esta parte se mostrará cómo a partir de la llamada lingüística textual o lingüística discursiva se van tejiendo las relaciones temporales, en lo enunciado y en la enunciación, construidas tanto por el narrador y el narratario. Al revisar los textos históricos como narrativos, se concluirá por qué la narración es considerada como eminentemente temporal y la historia como expresión de la temporalidad humana. También se presenta cómo desde la postura de las ciencias del lenguaje, se analizan los textos históricos.

1.2.1 El tiempo como objeto del discurso

Para algunos autores (Benveniste, Filinich, Dorra, Ricoeur) el lenguaje es una acción que no depende sólo de las relaciones estructurales entre los elementos que la constituyen,

sino también de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales. Es decir, la experiencia de los sujetos es importante, y el sujeto está presente en la enunciación, al igual que el tiempo.

Benveniste (1977: 70) comenta que el tiempo cubre representaciones muy diferentes, que son modos de plantear el encadenamiento de las cosas. Señala que todas las lenguas tienen en común ciertas categorías de expresión que parecen responder a un modelo constante, las funciones de estas categorías aparecen con claridad si se estudian en el ejercicio del lenguaje y en la producción del discurso. Las categorías elementales son las de tiempo y persona. Ambas son marcas que señalan la presencia del sujeto de la enunciación, esto conlleva el carácter lingüístico de la subjetividad.

Este mismo autor (en Filinich, 1998: 15-16) señala tres elementos para sostener este carácter: 1. La polaridad de las personas yo/tú, hay un sujeto hablante (yo) que dirige su discurso a otro (tú); y hay dos yo reconocibles: el del sujeto del enunciado y el del sujeto de la enunciación. 2. Se reconocen otros elementos que poseen el mismo estatuto que los pronombres personales, formas “vacías” cuya significación se realiza en el acto del discurso: son aquellos indicadores de la deixis que organizan las relaciones espacio-temporales, tales son: adverbios y adjetivos, entre otros. El discurso marca un ahora y en torno a éste se traza una línea divisoria entre el presente (ahora del acto de decir) y lo que se marca por relación a ese ahora como anterior o posterior —o que se presenta figuradamente no marcado—. 3. Muy relacionado con el anterior es el argumento de la expresión de la temporalidad. “El tiempo presente no puede definirse si no es por referencia a la instancia del discurso que lo enuncia. El presente es el tiempo en que se habla”. En torno a este presente se comprenden los variados tiempos del enunciado.

Según Filinich (1998: 18-19), en todo discurso se reconocen siempre dos niveles: “el nivel de lo expresado, (...) la historia contada, esto es, el nivel *enuncivo*, o bien, lo enunciado; y el nivel *enunciativo* o la enunciación, es decir, el proceso subyacente, por lo cual lo expresado es atribuible a un *yo* que apela a un *tú*”. Lo *enunciado* es aquello que es objeto del discurso por lo tanto es lo explícito. La *enunciación* es presupuesta por todo enunciado, ya que todo discurso proviene de un yo que destina su alocución a un tú, es lo implícito. Para esta autora (22) una de las cuestiones que diferencia un nivel de otro es la categoría de tiempo. Hay una dimensión del tiempo enunciado y del tiempo de la enunciación. En el primero la representación del tiempo implica varios tipos de articulaciones: a) “el eje pasado/presente/futuro de las acciones en relación con los actores que las llevan a cabo.” b) “los efectos de ritmo mediante aceleraciones y

desaceleraciones.” c) “el valor aspectual de expresiones temporales como lo durativo, lo iterativo, lo frecuentativo”. El nivel enuncivo del tiempo considera la relación entre diversos segmentos temporales de este nivel.

El tiempo de la enunciación se define por su relación con el tiempo enunciado. En este caso puede haber concomitancia entre el tiempo enunciado y el tiempo de la enunciación, por lo cual hay una simultaneidad. En el caso de que estos tiempos sean diferentes, el tiempo de la enunciación aparecerá como posterior o como anterior al del enunciado.

En el tiempo enunciativo o de la narración están implicados enunciator y enunciatario. Si los sucesos son anteriores al tiempo en que se los enuncia estamos ante la clásica narración histórica, en ella el historiador tiene una ubicación posterior a los acontecimientos relatados (relato posterior). Otro tipo de relato es el simultáneo en donde hay concomitancia entre ambos tiempos. (Filinich: 53-54).

Señala la autora que estas dos dimensiones (tiempo enuncivo-tiempo enunciativo) corresponden a la oposición entre tiempo narrado y tiempo de la narración. En el tiempo narrado hay tres aspectos a considerar: orden, duración y frecuencia. El primero refiere al “orden del enunciado que se observa al comparar el encadenamiento lógico y cronológico de los sucesos (...) con la disposición de tales acontecimientos guardados en el discurso”. Comenta (51) que el tiempo como objeto del discurso es cuantificable mediante parámetros que están contruidos culturalmente tales como son los criterios de segmentación entre horas, días, meses, años, etc. Además, el tiempo ordenado en el discurso verbal proporciona una representación espacial que se puede medir en párrafos, páginas, capítulos, etc; sin que haya una equivalencia entre medidas temporales y espaciales: un largo periodo puede ser narrado en un párrafo; una narración de los sucesos de un día puede ocupar toda la extensión de una novela.

En cuanto a la duración narrativa Filinich, siguiendo a Genette, dice que ésta designa la velocidad del relato, se observa al articular el tiempo de la historia, medido en años, meses, días, etc., y el espacio del discurso narrativo: la extensión de los segmentos del texto —líneas, párrafos, capítulos, etc.— dedicados a referir tales lapsos temporales.

Hay un tiempo que se agrega en el discurso al narrado y al narrativo es el tiempo vivido, tiempo que Ricoeur (1995: 533-617) llama “la experiencia ficticia del tiempo”. Ésta es la forma en que el texto maneja la representación de la experiencia que los agentes de la narración (narrador y narratario) y los del mundo de lo narrado (los personajes, actores del enunciado) manifiestan del tiempo.

Por tanto, dentro del texto narrativo —literario en estos estudios— puede haber una temporalidad múltiple: la del narrador, la de los personajes y la del narratario. Estas temporalidades pueden ir en varios sentidos, y no en uno sólo. El narrador se puede ubicar en el pasado y puede ir dentro de él tomando en cuenta una cronología o la causalidad o puede no hacerlo. En el personaje puede existir la temporalidad exterior (nacimiento y muerte de sí mismo) y memoria del pasado y expectación del futuro. El narratario puede ir en dos direcciones, hacia el pasado (el de la historia) y hacia el futuro. (la del discurso que el narrador dirige) (Dorra, 2003). Creemos que esto es aplicable a los textos históricos.

1.2.2 El tiempo se hace tiempo humano al articularse de modo narrativo

En su obra *Tiempo y narración*, Ricoeur profundizó en la configuración del tiempo en el relato histórico. Ricoeur retoma de Benveniste la referencia que hace al yo, al otro, al mundo, como carácter fundamental del lenguaje (con lo que el sujeto recobra para la lingüística una vigencia que había perdido) y la noción de que lengua y habla encuentran la unidad en su actualización temporal en el discurso. A través de la hermenéutica buscará la confluencia de dos discursos: el del texto y el del intérprete. Ricoeur señala que no bastan las perspectivas fenomenológicas y las cosmológicas para explicar el tiempo y propone un “tercer tiempo” entre ambas: el tiempo propio de la narración y la historia. El tiempo adquiere significación antropológica al ponerlo en relación directa con el hombre.

Ricoeur reflexiona sobre las aporías acerca de la experiencia del tiempo de san Agustín y se cuestiona cómo éste “enfrenta” al tiempo a través del lenguaje, tanto para definirlo como para su medición. También se opone a la principal propensión de la teoría moderna de la narración de “descronologizar” la narración, “logilizarla”. Asimismo, hace un análisis de la construcción (orden) de la trama (característico de la tragedia) a partir de Aristóteles para extender (y transformar) dicha construcción a toda composición narrativa, y sacar las implicaciones temporales del modelo. Revisa el tiempo de la obra y el tiempo de los acontecimientos, la acción y los personajes, la sucesión episódica y el encadenamiento causal, lo singular y lo universal, lo verosímil y lo inverosímil.

Este autor considera que “(...) entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración

alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia humana” (1998: 113).

Ricoeur concibe la mediación entre tiempo y narración al construir los tres momentos que llama “miméticos”. *Mimesis I* es “el estadio de la experiencia práctica”. La riqueza de su sentido es comprender en qué consiste el obrar humano: su semántica, su realidad simbólica, su temporalidad. Aquí se habla de un tiempo prefigurado. El dominar la red conceptual sobre la acción (del obrar humano) en su conjunto, y cada término como miembro del conjunto, es tener la competencia que se puede llamar comprensión práctica.

La composición de la trama (*Mimesis II*) tiene como base “la pre-comprensión del mundo de la acción” (*Mimesis I*). La trama, que él llama: “síntesis de lo heterogéneo”, contiene fines, causas y azares que se juntan en la unidad temporal de una acción total completa. Las tramas no sólo engloban el obrar sino también el padecer, es decir, los personajes como agentes y víctimas; además hay un resultado de la acción. La trama ejerce, en su propio campo textual, una función de integración y por lo tanto de mediación. Media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como todo; integra juntos factores tan heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, resultados inesperados y, además, es mediadora por sus caracteres temporales propios.

En el aspecto temporal, a decir del mismo autor (1998: 133), “la trama combina en proporciones variables dos dimensiones temporales: una cronológica, otra no cronológica. La primera constituye la dimensión episódica de la narración: caracteriza la historia como hecha de acontecimientos. La segunda es la dimensión configurante consiste en ‘tomar juntas’ las acciones individuales o lo que hemos llamado los incidentes de la historia; de esta variedad de acontecimientos consigue la unidad de la totalidad temporal”. Todo esto, es decir, la construcción de la trama en sí, constituye *mimesis II*, y su tiempo lo llama tiempo configurado.

Mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección del mundo configurado por el poema (trama, narración) y por el mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica. Su tiempo es un tiempo refigurado. Ricoeur señala que la construcción de la trama es entonces (en esta reconfiguración) un acto de juicio y de imaginación creadora en cuanto este acto es obra conjunta del texto y su lector, de ahí el círculo de la *mimesis*. Se sigue el paso de un tiempo prefigurado (*mimesis I*) a uno refigurado (*mimesis III*) por medio de uno configurado (*mimesis II*). La historia está hecha de acontecimientos que en la

configuración (la escritura de la historia) se vinculan a través de la narración, que es eminentemente temporal.

Sobre la historia y la narración, Ricoeur comenta que el historiador tiene el privilegio de construir puntos de referencia temporales apropiados a su objeto y a su método; la historia continúa buscando oblicuamente el campo de la acción humana y su temporalidad básica; pero la significación de estas construcciones es prestada; pues proviene indirectamente de las construcciones narrativas.

Ricoeur plantea que el tiempo histórico en la nueva historia (como la de Braudel), "se presenta sin vínculo directo con el de la memoria, de la espera y de la circunspección de agentes individuales. Ya no parece referido al presente vivo de la conciencia subjetiva." Su estructura es la que emplea la historia-ciencia. Para Ricoeur este "tiempo histórico parece reducirse a una sucesión de intervalos homogéneos, portadores de la explicación causal o nomológica; por otra, se dispersa en multiplicidad de tiempos cuya escala se ajusta al de las entidades analizadas: tiempo corto del acontecimiento, tiempo semilargo de la coyuntura, larga duración de las civilizaciones, duración larguísima de los símbolos creadores del estatuto social como tal." (1998: 293).

Ricoeur está en desacuerdo con que la historia contemporánea se aleje de la narración. Esta historia, al invalidar la historia de los acontecimientos, invalida la historia, que es narración. Para él, acontecimiento histórico es lo que realmente se ha producido en el pasado. Braudel, dice Ricoeur, inventó un nuevo tipo de trama: que es una síntesis de lo heterogéneo, que al conjugar temporalidades heterogéneas y cronologías contradictorias, nos enseña a relacionar estructuras, ciclos y acontecimientos (352). Indica que la idea de pluralidad del tiempo social, los tres planos escalonados, es una contribución importante a la teoría del tiempo narrativo. El que Ricoeur enfatice el tiempo de los acontecimientos no es un retorno al acontecimiento breve, pues los tiempos de la historia de Braudel expanden el tiempo narrativo.

Ricoeur defiende así su punto central (299-300): el tiempo de la historia tiene como base el tiempo del mundo. "El tiempo construido por el historiador se *construye* (...) *sobre* la temporalidad construida (...) que este tiempo construido (el de la historia, *mimesis II*), por artificial que sea, remite (...) a la temporalidad *práctica* de *mimesis I*". Señala que la narración es eminentemente temporal, en ella el sujeto se identifica como ser individual y colectivo.

1.2.3 El lugar del tiempo en el estudio del discurso histórico

El trabajo de Flores toca lo concerniente al lugar del tiempo en el discurso histórico. Este autor (1999: 153) indica que, además de la cronología de acontecimientos, hay otras facetas en el discurso que involucran juegos temporales de los sistemas verbales en las diferentes lenguas, pero también implica el juego interno de los sucesos narrados, la elasticidad del discurso, las diversas duraciones, el punto de vista del sujeto, entre otros, que corresponden a la aspectualidad del discurso.

La semiótica da a la aspectualidad un papel importante, pues permite el análisis del flujo continuo de procesos en los relatos, atendiendo a las duraciones intrínsecas, a los límites y las repeticiones, a la intensidad con que aparecen los distintos sucesos que son parte de una historia. En su trabajo, Flores estudia el aspecto y orden de la secuencialidad narrativa del discurso histórico. Señala (154) que al aspecto "le corresponde manifestar los inicios y los fines, las extensiones indefinidas, la instantaneidad de los cambios o las permanencias, lo acabado o lo inacabado, las iteraciones y los hábitos."

La aspectualidad, en el trabajo de Flores (1999a: 158), se amplía: "Generalmente se le ha definido como el modo en que el sujeto se presenta en el desenvolvimiento de la acción, independientemente del tiempo en que ésta se desarrolla". Por lo que si se concibe como la manifestación subjetiva de la dinamicidad en el lenguaje no sólo se puede hablar de aspecto en el verbo, sino que podrá reconocerse en el significado léxico de algunos términos, en morfemas propiamente aspectuales, en perífrasis verbales, adverbios, morfemas direccionales o en las distinción de nombres de masa-nombres contables, etc. Señala que al haber una definición del aspecto "enunciativa" y una "enunciva" se puede llevar a negar la homogeneidad de la categoría misma. (2000: 18).

Propone que en el análisis narrativo del discurso se incluya, en esa categoría, tanto el aspecto en sentido estricto, el marcado morfológicamente en el verbo (llamada enunciativa, que es el aspecto gramatical), como el llamado modo de acción y valores aspectuales del nombre, valores que se articulan en torno a las nociones de apertura/cierre y duración (llamada enunciva, que es el aspecto lexical). Esto permitirá definir la manera en que los relatos van ordenando secuencialmente procesos, acciones y sucesos en general.

También distingue entre acontecimiento histórico y suceso narrado. *Acontecimiento* define el hecho histórico independientemente de su manifestación en discurso, y *suceso narrado* el contenido semántico del discurso histórico; así, el

acontecimiento es una noción histórica y el suceso tiene carácter lingüístico; uno es el contenido de la historia y el otro el del relato histórico (Flores, 1999a: 154 y 2000: 11). Por tanto, un acontecimiento puede tener varias manifestaciones discursivas. Un acontecimiento es entonces “aquello que el lenguaje dice que ocurre en el mundo real. Por la presencia de ese decir, el acontecimiento no puede ser un hecho real sino que es el objeto intencional (...) de la unidad narrativa que lo expresa, en este caso el suceso narrado.” (1999a: 156).

1.3 El tiempo histórico

La historia es el estudio y ciencia de las acciones de los hombres en el tiempo, cuyo horizonte es el pasado. En la historia como narración, el tiempo es parte central. Para Bloch (1952: 26-27), “el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma mismo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad (...) este tiempo verdadero es, por su propia naturaleza, un continuo. Es también un cambio perpetuo.”

Por su parte, Trepát (1995: 235) indica: “El tiempo... como memoria del pasado, será la columna vertebral del saber histórico desde la fundación de la disciplina y, a la vez, será su escenario, el terreno de la lucha y de la acción de las personas contra el ciego destino.” Según LeGoff (1991b: 14): “El material fundamental de la historia es el tiempo; la cronología cumple una función esencial como hilo conductor y ciencia auxiliar de la historia. El instrumento principal de la cronología es el calendario, que va mucho más allá del ámbito histórico, siendo ante todo el marco temporal fundamental del funcionamiento de las sociedades”.

El tiempo para Kubler (1988: 70) es como la mente, pues no es cognoscible como tal. Se le conoce “indirectamente por lo que sucede en él, por la observación del cambio y lo que permanece, por el señalamiento de la sucesión de acontecimientos entre marcos estables e indicando el contraste de varias clases de cambios”.

Braudel “(...) califica la historia como dialéctica temporal, defiende el concepto de tiempo como uno de los conceptos centrales de la historia y distingue entre diferencias (sic) nociones de tiempo: tiempo corto, tiempo de larga duración, ciclos, interciclos, etc” (en Asensio, Pozo y Carretero, 1989: 106).

Se refrenda con estos autores que el tiempo es parte esencial de la historia. El tiempo de la historia es, de alguna manera, diferente al tiempo de otras ciencias. Implica un continuo y un cambio. El pasado es el tiempo de la historia. La cronología es cercana

al tiempo de la historia. El calendario, instrumento de la cronología se vuelve así parte del tiempo de la historia, aunque va más allá de eso. Hay tiempos diversos centrados en la duración de los acontecimientos. Estos tiempos son parte del llamado tiempo histórico.

Una definición actual del tiempo histórico es la que proporciona Trepát (238-239): "(...) el tiempo histórico se construye sobre las bases de la cronología, de la linealidad, de la simultaneidad y de la duración. Y en esta última encontramos la dimensión explicativa y causal de los fenómenos en su articulación temporal. El tiempo histórico es, pues, en su estrato último de construcción y vivencia, línea causal, continuidad estructural y ruptura o discontinuidad." En otro texto, el mismo autor (Trepát y Comes, 1999: 42-43) precisa dicho concepto: "como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado".

Torres (1999: 107) introduce otra definición: "(...) es una reconstrucción sistémica, objetiva e interpretativa a la vez, de la dialéctica social de unos presentes pasados, conceptualizados desde distintos paradigmas historiográficos, en el que se combinan procesos diacrónicos y sincrónicos plurales, diferentes según el plano histórico estudiado y los colectivos humanos de referencia; en él se interrelacionan diferentes procesos disrítmicos y polidurativos cualitativamente diferenciados y con diferentes espesores relativos en cuanto a su relevancia en el contexto procesual".

Aunque estas definiciones presentan algunas diferencias, lo importante son las similitudes: el tiempo histórico está formado de dimensiones temporales diversas y forma parte de la manera de configurarlo y reconfigurarlo; en ello la postura del historiador está presente. Es de resaltar que el sujeto que configura la historia y el sujeto que la reconfigura dan sentido a ese tiempo, son los sujetos enunciador y enunciatario propuestos por Filinich (1998) y Dorra (2003).

En síntesis, el tiempo histórico está conformado por diversos "tiempos": tiempo cronológico, tiempo de las duraciones, tiempo de los ritmos, tiempos homogéneos con heterogéneos, tiempos cualitativos con cuantitativos, tiempos lineales con cíclicos, tiempos de la secuencia con tiempos de la simultaneidad, etc. Es decir, la noción de tiempo histórico entraña varios tiempos, y por lo tanto se expresa lingüísticamente en varias formas. El tiempo histórico en realidad es pluritemporal y por lo tanto su expresión lingüística lo es.

A continuación se presenta una forma en la que clasifico esa diversidad, considerando los puntos que interesaron destacar para la presente investigación, los

resultados, y los análisis de la bibliografía y las expresiones lingüísticas encontradas en los libros de texto.

1.3.1 Tiempo cronológico

El tiempo cronológico es considerado por varios historiadores como una parte del tiempo histórico, aunque algunos le dan un peso menor dentro del complejo de tiempos de la historia. También otros lo separan del tiempo histórico.

La palabra *Kronos* viene del griego, y con ella según Trepát y Comes (25), se referían al tiempo medible, al espacio de tiempo que se puede determinar. Varios términos se derivan de ella: cronometría, cronología, cronosofía, cronografía. Para nuestro estudio nos interesa destacar la cronología, que, según Pomian Krysztof (en Schwarzstein, 1999: 137), es un tiempo tanto cuantitativo como cualitativo, lineal, que abarca tramos más largos: “la cronología recurre a la vez a la naturaleza, en la que se suceden los ciclos más cortos, y a la acción de los hombres y las sociedades que sirven para distinguir un año de otro, una era de otra, la Edad Media de la Edad Antigua, la Edad Moderna de la Contemporánea. Frente al tiempo cíclico de los relojes y los calendarios, el tiempo de la cronología es lineal, no se repite.”

Para Trepát y Comes (26), “(...) tanto los conceptos de hora y de día como el de semana, hasta llegar al de calendario y el de era —este último (...) ya marca el paso del tiempo cronológico a una de las dimensiones de los tiempos históricos— son el resultado de necesidades históricas que aparecen en determinados momentos de las civilizaciones (...). Dicho de otro modo: el tiempo cronológico nace del tiempo histórico. Y el tiempo cronológico, a su vez, ayuda a los historiadores a percibir los diversos *tempus* de la historia. La cronología, efectivamente, tiene su historia, de manera que los nombres y maneras actuales de medir el tiempo se explican por las necesidades, mentalidades y posibilidades de determinadas civilizaciones anteriores de las que somos herederos y con las que hemos establecido esta continuidad particular”.

Le Goff (1991b: 14) asevera que instrumento principal de la cronología es el calendario. Éste revela el esfuerzo de las culturas por domesticar el tiempo y es producto y expresión de la historia pues se vincula “con los orígenes míticos y religiosos de la humanidad (las fiestas), con los progresos tecnológicos y científicos (medida del tiempo), con la evolución económica, social y cultural (tiempo del trabajo y de la diversión). Lo cual pone de manifiesto el esfuerzo de las sociedades humanas para transformar el tiempo cíclico de la naturaleza y los mitos, el eterno retorno, en un tiempo lineal pautado por

grupos de años: lustro, olimpiada, siglo, era, etc. Con la historia están íntimamente ligados dos progresos esenciales: la definición de los puntos de partida cronológicos (fundación de Roma, era cristiana, égira, etc.) y la búsqueda de una periodización, la creación de unidades iguales, mensurables, de tiempo: días de veinticuatro horas, siglo, etc.”

Torres (1999: 107-108) dice que la complejidad del tiempo histórico se debe a que “está formado por elementos cualitativos más simples, (...) que se articulan en torno a una herramienta convencional basada en fenómenos astronómicos y en un momento inicial de referencia, históricamente acordado que se denomina cronología histórica. La cual supone un referente del conjunto matemáticamente objetivo y sustentador de normas de medida”, que es el aspecto homocrónico. Éste no conforma por sí el tiempo histórico. Y comenta: “En la actual concepción del tiempo histórico la imagen de la cronología no debe ser la de una línea de tiempo, sino la de un entramado temporal dinámico, un tejido o malla temporal más orgánico donde se aprecie la concepción del tiempo como algo múltiple y diferenciado según su ritmo de cambio y duración. Desde esta perspectiva constructivista, el tiempo histórico no tienen una dirección *a priori*, no es lineal ni progresivo, su dirección se extrae de la evolución de los datos objetivos de la investigación histórica, así si los elementos son constantes, el tiempo es estacionario; si se observan recurrencias, es cíclico; si una serie crece o mengua de forma monótona, el tiempo es lineal y acumulativo o lineal y sustractivo, o si no tiene conexión, el tiempo puede ser discreto; eso no obsta para que los eventos de la vida y de los objetos sean irreversibles, irrepitibles y sucedan en una relación de anterioridad-posterioridad”.

El tiempo cronológico es una medida usada por la historia. Implica fechar los sucesos históricos, determinarlos temporalmente; es el marco de referencia que fecha y, según Elías (1997), es el otro proceso necesario para marcar otro proceso que son los sucesos. Este tiempo cierto es el que hace vivir el tiempo como un movimiento lineal, irrepitible; pero es algo más que esto. En algunos casos, como los años y los siglos, se da de manera uniforme y en otros de manera heterogénea: épocas, eras. Por eso se dice que dentro de este tiempo hay determinaciones cuantitativas y cualitativas. El tiempo cronológico, sin embargo, también teje redes de temporalidad compleja entre sí al estar dentro de los textos históricos.

Cabe señalar dos cosas: aunque para algunos el tiempo cronológico es irrepitible, en el caso, por ejemplo, de los días y años, sí hay un proceso de repetición bajo pautas normalizadas, que señalan intervalos y posiciones de una unidad, pues un día tiene siempre 24 horas y se repite cada 24 horas, pero, como señala Elías (16 y 20), la

repetición de estas pautas no es de lo mismo, sino de otro proceso igual. Además, cuando se habla de la sucesión de los días, las semanas, los meses y los años –tiempos cortos– esta sucesión implica fechar, entonces se habla de cronología y no de cronometría.

Están inmersas en el tiempo cronológico nociones tales como hora, día, semana, mes, año, siglo, periodos, eras y edades; etapas o épocas; todas ellas serían lo que Elías (1997) señala como síntesis de un alto nivel conceptual. A continuación nos referimos a las nociones del tiempo cronológico dentro del tiempo de la historia que sirven a nuestra investigación.

1.3.1.1 El día

Es la unidad mínima del tiempo del calendario; su base es un fenómeno de la naturaleza: el movimiento de rotación de la Tierra sobre sí misma, es decir, el periodo que transcurre desde que el Sol pasa por un determinado meridiano de la Tierra hasta que vuelve a cruzarlo.

Detrás de esta medida están las observaciones que los hombres han hecho de los fenómenos naturales como el movimiento de los astros, principalmente de la Luna y el Sol, para entender el tiempo. Se apoya en un tiempo “natural” o “cósmico”, pero el hombre le da un significado.

El día, dice le Goff (1991a: 214), es un concepto complejo –manipulable para la religión y la política- y ambiguo –encierra una parte de luz y una de sombra-. Agregaríamos que el día es una parte *día* y otra *noche*, es decir el vocablo tiene doble significado léxico en nuestra cultura: el día de 24 horas y el día que refiere al periodo de luz del día de 24 horas. Además el día tienen otras subdivisiones para los cuales hay términos propios: madrugada, aurora, tarde, entre otros.

1.3.1.2 El mes

La palabra mes tiene su origen en el término *mensis*, que deriva del verbo *metiri*, cuyo significado es medir el tiempo; se dice que también conserva la raíz griega *men* que significa luna, pues el mes tiene su origen en la observación de los movimientos de la luna. El mes es el tiempo lunar, el tiempo que separa los dos retornos de la Luna en conjunción con el Sol y dura en promedio veintinueve días y medio. Por lo tanto se liga, como el día, a un fenómeno natural o cósmico.

Nuestro mes tiene como origen el calendario lunar de los antiguos romanos. Su año lunar era de 10 meses y no coincidía con el solar, por lo que se realizaron varios

ajustes, para contar con doce meses. En sus denominaciones, los meses reflejan su historia; por ejemplo, se relaciona a los dioses romanos (Marte-marzo), las fiestas de ese pueblo (Febrero a los rituales de purificación llamadas februaria), sus gobernantes (Julio César-julio; Augusto-agosto) o al número que ocupaban originalmente (septiembre-séptimo mes en el calendario que empezaba en marzo). El mes conlleva un sentido doble de duración: una que comprende duraciones más cortas (semanas, días) y otra que adquiere al ser parte de una duración inmediata más grande (el año). (Le Goff, 1991a: 210-212; Trepát y Comes: 28-31; Fraisse y Godoy, 1979: 329-339).

Es importante mencionar esta unidad de medida temporal y las relaciones de división y duración que tiene, pues su manejo implica el uso de la clasificación y del orden. Esto también atañe al día en relación con la hora, la semana y el mes; al año en relación con el mes y el siglo; y a otras unidades de medida a las que se les puede aplicar esta situación.

1.3.1.3 El año

Tiene como base un fenómeno natural: el movimiento de traslación; es el tiempo que tarda la tierra en torno al sol; es un tiempo que dura 365,2422 días⁹. Se liga también al ciclo de las estaciones que son la posición de la tierra respecto del sol. El año es la medida de la vida humana y también en cuanto fecha es un punto de referencia de los hechos históricos: "a la fecha, año y posiblemente también mes y día, se aferran los hechos" (Le Goff, 1991a: 221). Cuando se dice "fecha", la idea inicial es que se refiera a año, pero también entran el mes y el día.

Por último, el año se vincula al uso de los calendarios (que para Elías es, junto al reloj, el tiempo) y almanaques anuales; y, más que las unidades de mes y día, a la idea del tiempo que transcurre y ya no regresa y se le designa el símbolo humano del tiempo (como le llama Elías). En él podemos decir que está presente el tiempo cíclico y el tiempo lineal, el tiempo físico, social y biológico.

1.3.1.4 El siglo

Esta es una medida de tiempo arbitraria, social, sin un origen físico, natural. Para Kubler (1988: 163) esto constituye una ventaja. Otras medidas temporales de este tipo son la década y el lustro, de los cuales no hablaremos. La definición aritmética de cien años para

⁹ Ver internet páginas: <http://astroconceptos.galeon.com>; www.astromia.com

este término aparece en el siglo XVI y se considera una gran conquista, en materia de unidad del calendario superior al año. (Le Goff, 1991a: 220).

A decir de este autor (220-221), el origen de la palabra es el vocablo latino *saeculum* que los romanos aplicaban a periodos de duración variable, con un carácter mítico, ligado a la idea de una generación humana. Los cristianos conservaron esta acepción pues mantuvo el sentido de vida humana y terrena. Según Le Goff, la noción abstracta impuso su tiranía a la historia: "Todo debía entonces colocarse en este molde artificial, como si los siglos estuviesen dotados de una existencia, tuvieran unidad, como si las cosas cambiaran de un siglo a otro." Esto llevó a cuestionar tal unidad de medida dentro de la historia. Sin embargo, favoreció la conmemoración de los centenarios.

Constituye una noción intermedia entre las nociones temporales más pequeñas (día, año, mes) y las más amplias: era, época y las periodizaciones históricas. Es una medida más o menos comprensible porque refiere a una temporalidad que se acerca a la de la vida del hombre individual en promedio (actualmente sobre los 60 años) y conserva su carácter generacional. Sin embargo, esta noción está constantemente en las expresiones lingüísticas temporales que aparecen en los textos de historia que revisamos, pareciera que al no querer saturar de fechas exactas y cortas, se optó por esta unidad.

1.3.1.5 Las eras

Las eras son periodizaciones, al igual que las edades, épocas o etapas y los periodos históricos, pero cada una implica tiempos diferentes dentro de la cronología. Para Trepát y Comes (44) las eras, y en general todas las periodizaciones, son la frontera entre el tiempo histórico y el cronológico, pues la era "organiza, a partir de criterios de la comunidad de historiadores, las secuencias históricas. Contiene las razones históricas y míticas del tiempo civil".

El tiempo de las eras parte de un tiempo cualitativo, de duración irregular (es decir una era no tiene la misma duración que otra), más amplio que el siglo. Las eras son consideradas "los grandes periodos", son lineales (asociados a progreso o decadencia) y por lo tanto no repetitivas. La era depende de marcar un punto fijo del que pueda partir la enumeración y/o denominación. Adquiere aquí el tiempo un carácter lineal. El punto de los caldeos era arbitrario, pero después se le puso de referencia un suceso único: la creación del mundo o el nacimiento de Cristo. (Fraisse y Godoy, 1979: 334). En esta parte sólo nos referimos a ese periodo de tiempo que surge a partir de la división de éste en dos grandes eras: antes y después de Cristo.

Dice Le Goff (1991a: 218-219): "El calendario reclama sólo una fecha de principios de año pero la historia y todos los actos y documentos que exigen una datación plantean el problema de la fecha del tiempo oficial de inicio (...) El punto fijo es la era, que es también el sistema de datación del tiempo a partir de una era dada y en definitiva el tiempo mismo. Las eras son generalmente acontecimientos considerados fundadores, creadores, con valor más o menos mágico."

La era se divide en milenios, investida esta división en propiedad mística. Es un concepto muy elaborado. Se determinan con la era secuencias de muchos años: cientos o miles, y a los hombres les permite determinar su lugar en esa secuencia.

Nuestro tiempo dividido en dos grandes eras es introducido en las escuelas a través del marcaje de las fechas con las siglas a.C. y d.C., en los libros de texto de historia que analizamos.

1.3.1.6 Las edades, épocas, etapas y los periodos

Resulta muy difícil señalar las diferencias entre estos conceptos; a veces se usan como sinónimos los términos "época" y "etapa", o "periodo", "etapa" y "época". Reinhard (1968: 23) plantea que "Según la expresión de Péguy, los periodos se oponen a las épocas. Los primeros son más estables y en ellos el tiempo parece discurrir más lentamente, mientras que en los segundos vienen marcados por cambios brutales, violentos, profundos."

Por su parte, Le Goff (1991a: 18) dice que las edades: "(...) son tiempos de formación, de subsistencia de destrucción, y de reposo." Más adelante (45) comenta: "Las teorías de las edades míticas, sobre todo, han introducido en el dominio del tiempo y de la historia la idea del periodo y, aún más, la idea de una coherencia en la sucesión de los periodos, la noción de periodización." Este autor (1991b: 147) señala tres orígenes de la división del tiempo de la historia: "La palabra 'moderno' nace cuando se desmorona el imperio romano, en el siglo V; la periodización de la historia en antigua, medieval y moderna se afirma en el siglo XVI (...)", específicamente en "el Renacimiento [que] establece una periodización esencial entre época antigua y época moderna."

Sin embargo, es necesario considerar lo siguiente: "Con la periodización se pretende conferir un significado al paso del tiempo en la historia determinando y ordenando secuencias cronológicas (periodos). (...) Para el historiador (...) no cumple ninguna función teórica aceptada pues, (...) el concepto de periodo histórico depende más de las convenciones que de una deducción basada en pruebas universalmente aceptadas." (Nadel, 1979: 58) y que: "Las denominaciones utilizadas para la periodización

proceden de la historia eclesiástica (la Reforma), la historia política (el periodo colonial), la historia dinástica (época victoriana), la cronología (siglo XVIII), la ciencia (el darwinismo), y la cultura (el humanismo).”

Aunque no hay un consenso como tal, podemos deducir lo siguiente: a) las edades son periodos más amplios que las épocas o etapas, éstas pueden ser parte de las edades, b) la teoría de las edades míticas introdujo la idea de periodización histórica, c) las edades, y quizá también los periodos históricos denominados, tienen un ciclo, d) los periodos son más estables y de ritmo lento que las épocas, e) etapas y épocas al parecer se usan como sinónimos, f) existe una periodización en tres momentos de la historia que nos llega en diferentes forma a la vida diaria y a la que se les asigna la palabra época: antigua, medieval, moderna (y ahora se habla de posmodernismo), g) existen orígenes diversos para la denominación de un periodo, h) un siglo puede ser denominado periodo: en el periodo del siglo XVIII, siglo de las Luces.

1.3.1.7 La duración

La duración es parte del tiempo y fue un concepto trabajado por los filósofos más tarde que el de sucesión o el de medida del tiempo, pues la metafísica y la física clásica no le dieron un papel central. En particular, Bergson se ocupó de la duración, considerándola heterogénea y señalando que cada momento es diferente, original, nuevo e imprevisible y, por tanto, irreversible. Para Bergson lo que cualifica al tiempo es la duración.

Braudel (en Trepát y Comes: 44) trabaja, desde el tiempo histórico propiamente dicho, la duración, una noción que la historiografía tradicional también había relegado. Este autor se enfoca a la conjugación de temporalidades heterogéneas y cronologías contradictorias, y logra sistematizar más de una dimensión temporal. Vista así la categoría de la duración entraña, según Trepát y Comes, la continuidad de existencia de una determinada naturaleza de los hechos históricos entre dos momentos concretos fechables de manera, como mínimo, aproximada. A partir de Braudel el tiempo histórico se concibe como tres niveles de duración presentes de manera sincrónica en una sociedad: la historia de los acontecimientos breves e instantáneos es la del *tiempo corto* de ritmo rápido. Es el tiempo que mejor recuerdan los habitantes de un lugar que lo han vivido, pues va de acuerdo con la experiencia de las personas. Este tiempo poco explica de los movimientos históricos; es el de la historia positivista y tradicional vinculada a fechas y hechos políticos y militares. El *tiempo medio o de coyuntura* es uno más largo, cíclico; vinculado a hechos de naturaleza económica. Explica más los movimientos históricos y no

está muy presente en la memoria de los habitantes para explicar los hechos históricos que han vivido. El *tiempo largo* es el de las estructuras, cambia poco, se mueve en forma muy lenta, y es el que mejor explica los hechos humanos —los institucionales, los demográficos, los de naturaleza ideológica, mental o imaginaria— y no está presente en el consciente de las personas, pero se aplica físicamente y/o psicológicamente a través del sistema económico o en el inconsciente colectivo (mentalidades), respectivamente. (Trepát y Comes, 1999: 36-44).

Para LeGoff (1991b: 52), “la historia es duración, el pasado es al mismo tiempo pasado y presente”, lo que recuerda a Bergson en su manera de concebir la duración como una corriente de nuestros estados de conciencia, sin haber separación entre el estado presente y los anteriores.

Los ritmos se asocian a la duración y suelen considerarse una categoría de los tiempos de la historia, relacionada con la idea de cambio (que se asocia a la aceleración, al estancamiento o la regresión). (Trepát y Comes, 1999: 45). Esta categoría de los ritmos no fue central en nuestro trabajo, aunque en el análisis de los libros de texto aparecieron expresiones lingüísticas temporales relacionadas.

1.3.1.8 Secuencia y simultaneidad

Finocchio (1999: 26) considera como categoría del tiempo histórico la secuencia: “(...) conceptos referidos a la categoría de tiempo histórico (sucesión, duración, continuidad, periodización, entre otros).” Según Aróstegui (en Torres, 1999: 108), el tiempo histórico se manifiesta a través de tres tipos de categorías: la cronología, el tiempo interno (asociado con las regularidades y las rupturas en el desarrollo de las sociedades) y la periodización. “El tiempo interno está conformado por diversos planos conceptuales. El más englobante es el de la dualidad cambio-permanencia. La perspectiva de la enseñanza de la historia permite considerar la existencia de tres grados de dificultad de otros articuladores temporales: Elementales: sucesión, simultaneidad-contemporaneidad; Secundarios (relacionados con la duración y periodos) (...) y Superiores: referidos a la interrelación temporal y asociados a la multiplicidad de causas y consecuencias.”

Estos articuladores temporales elementales, dice Torres (110): “son fáciles de construir por los alumnos al estar asociados al suceder, al cambio, y a la relación cotidiana del ‘mientras que’. La diacronía es la sucesión de los hechos, que crean o crearon tiempo, ordenados según sus relaciones de anterioridad-posterioridad. La simultaneidad cronológica supone que algo ocurre en el mismo punto de datación o

durante el mismo periodo temporal; esta sincronía puede producirse en diferentes niveles temporales, pero ha de coincidir en los mismos puntos de la escala cronológica, requiere de la utilización de la escala comparativa. La simultaneidad cualitativa es un grado superior de abstracción, supone que un hecho o proceso sucede al mismo tiempo pero dentro del mismo presente histórico, difiere de la simple simultaneidad cronológica al requerir la existencia de la contemporaneidad sociocultural.”

Trepát y Comes (44) indican que una de las dimensiones de la temporalidad histórica es el del tiempo de sucesión o el orden de aparición de los hechos: “La primera preocupación ante la memoria particular o colectiva consiste en organizarla por orden lineal según el antes y el después. Es uno de los primeros aprendizajes, tanto en lo que respecta al tiempo civil o cronológico como por lo que respecta a disponer de una herramienta ordenadora previa e imprescindible.”

Sitúan a la simultaneidad como otra dimensión y la ubican en la de las duraciones: “Existencia o realización de dos o más acontecimientos al mismo tiempo. El tiempo de la historia quizá consista fundamentalmente en una simultaneidad de duraciones diferentes.” (Idem).

Sucesión y simultaneidad identifican el momento en que suceden los hechos en el orden temporal, implican una posición temporal: antes-después o simultáneamente. Para Trepát y Comes la sucesión se liga más a lo cronológico, pero desde la lingüística la cuestión de la sucesión es más compleja¹⁰.

La simultaneidad relacionada con la historia implica, al decir de estos autores (44): “la existencia o realización de dos o más acontecimientos al mismo tiempo. El tiempo de la historia quizá consista (...) en una simultaneidad de duraciones diferentes”.

Por tanto, decimos que hay tipos de simultaneidad con diferentes características, pues se habla de simultaneidad cronológica, cualitativa, de distintas duraciones.

Para terminar quisiéramos subrayar algunos aspectos sobre el tiempo de la historia, para ello nada mejor que retomar éste desde un punto de vista actual, a partir de la cita de Lauro Zavala: “(...) se podría pensar que la historiografía tradicional (anterior a la escuela de los Annales) es una historia monocrónica (centrada en instantes privilegiados), mientras la versión de la historia contemporánea es elíptica o incluso serpentina (centrada en la idea de ciclos históricos). Desde esta perspectiva la historia entendida como una espiral constituida por ciclos de larga duración, donde se reconoce entre otras cosas la

¹⁰ En la historia hay otros conceptos que se ligan al de sucesión: cambio (que implica diferencia en el tiempo) y causa-efecto (que tiene relación con el cambio). No es parte central de este trabajo explorar al respecto. Ver Piaget, Carretero, Pozo, Pluckrose.

profunda articulación entre los niveles micro (la vida cotidiana) y macro (los grandes movimientos sociales). (...) La mirada sobre un fenómeno histórico a partir de ciertas estrategias retóricas genera un texto. Una historia total sería una historia intertextual, en la que se reconocería cómo todos los niveles (micro o macro, natural o social, corta o larga duración) están virtualmente relacionados con todos los demás. Una historia intertextual sería entonces una historia anotada, es decir, una historia con numerosas notas al pie, cada una de las cuales daría cuenta de los diversos niveles de análisis en los que un tiempo particular es pertinente para distintos contextos de interpretación.” (1999: 144).

El tiempo histórico implica el conocimiento de varias nociones temporales. La historia se vale de los tiempos propios de la historia, generados *ex profeso* para explicarla, tales como las periodizaciones o los siglos, que son nociones y vocablos ligados a esta materia; pero también usa otros referentes temporales que no están vinculados directamente y/o de manera exclusiva para explicarla; estos referentes se representan en expresiones lingüísticas verbales como los adverbios temporales: “antes”, “cuando”, o las expresión “a partir de ese momento”; o las derivadas de la observación de la naturaleza: “día”, “mes”. Por ello, en este trabajo no hablaremos de tiempo histórico sino de lo que denominaremos *tiempos en la historia* en los textos didácticos de la asignatura, pues ésta usa expresiones temporales que son comunes a otros tipos de textos y materias.

Reafirmamos que el tiempo de la historia, es pluritemporal, con varias direcciones, tiene diferentes duraciones; es dinámico. La noción ha evolucionado y lo seguirá haciendo. Las publicaciones de la última década del siglo XX, de los historiadores preocupados por el tema, muestran que existen las bases al respecto para quienes decidan seguir profundizando y/o investigando, desde la didáctica u otras disciplinas.

CAPÍTULO 2

LAS INVESTIGACIONES CON LOS NIÑOS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL TIEMPO

A partir de los estudios pioneros de Piaget sobre el desarrollo de la noción del tiempo, se han realizado distintas investigaciones sobre el tema desde diversas perspectivas, entre ellas, la psicológica, la psicolingüística y la didáctica de la historia. Sus resultados sugieren conocer y describir mejor la naturaleza de los factores que influyen para ubicar convencionalmente la temporalidad de los sucesos por parte de los niños. Las dos últimas perspectivas son las que interesa explorar para el presente estudio.

2.1 La temporalidad y su uso en producciones e interpretaciones de la lengua escrita desde la psicolingüística

La psicolingüística ha estado interesada en conocer cómo se construyen las nociones temporales y entender cómo los niños o adolescentes las expresan a través del lenguaje oral, las usan para hacer producciones escritas o para interpretar textos. Las indagaciones tienen entre sus incógnitas saber si la adquisición de las concepciones sobre el tiempo, a través del sistema de representación que es el lenguaje, es evolutiva. Comprender cómo usan los niños diversas expresiones temporales, cómo influyen éstas en la interpretación del lenguaje escrito, qué recursos lingüísticos usan cuando escriben acerca de eventos ordenados (secuencia o simultaneidad), es decir, como le dan organización temporal al relato y percibir las posibilidades y limitaciones que presentan los niños para expresar por escrito la relación temporal. Como el presente trabajo también se inscribe dentro de la psicolingüística fue importante hacer la revisión de este material.

Hay varios estudios que anteceden al presente en cuanto al trabajo de relaciones temporales interpretadas o comprendidas en lengua oral. Mencionaré sólo el de Ferreiro (1971). La investigadora entrevistó niños de 4 a 10 años para estudiar las relaciones temporales entre dos eventos expresados de manera oral, centrándose en la simultaneidad y la secuencia. En sus resultados, diferencia tres niveles: en el primero hay ausencia de expresiones adverbiales (“al mismo tiempo”) y conjunciones (“cuando” y “mientras”) pero en el último utilizan correctamente éstas. Ferreiro trabaja más sobre el tiempo verbal que sobre el aspecto (Ver: Pellicer, 1988).

En fechas recientes se realizaron en México cuatro estudios sobre la temporalidad y la lengua escrita. El primero es el de Chiu, Pellicer y otros (1988) sobre *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura*. La población investigada fue de 120 niños de segundo, cuarto y sexto de primaria; la mitad eran no repetidores ni tenían problemas de

aprendizaje, la otra mitad eran niños canalizados a Centros Psicopedagógicos¹¹ diagnosticados con problemas de lectoescritura. De las tres lecturas de textos narrativo literarios que los autores hicieron a los niños, la más interesante resultó la llamada "El mago" porque, de acuerdo con el análisis del texto, presenta catáforas,¹² una de ellas de índole temporal (*ese día*, referido a *lunes*). Los autores anticipan que los niños pueden ordenar bajo dos situaciones: tal cual aparece en el texto o el orden en que acontecieron los sucesos, lo que implica una verdadera organización temporal. Las respuestas de los niños mostraron como uno de los elementos conflictivos identificar "*el día anterior*", cuya respuesta está implícita en el texto. El "ítem" exige del niño más coordinaciones y conocimientos previos que otros: presenta una dificultad mayor al requerir la elaboración de estrategias para ordenar los hechos en el tiempo y darles una asignación léxica pertinente (*domingo*). En efecto, los resultados demostraron la dificultad del niño para vincular relaciones temporales de orden y sucesión dentro de un texto y usar sus saberes al respecto.

En cuanto a la recuperación global del texto por parte de los niños, se observó cómo el orden de lo contado y lo sucedido se ligó a lo temporal. Se encontraron cuatro categorías: a) no se apegaron a la información del texto; b) se otorgó un orden a los hechos de acuerdo con su presentación o bien de acuerdo con el orden en que pasaron las cosas pero mezclado con el orden de mención, lo que originó problemas; c) se intentó establecer la diferencia entre lo contado y lo sucedido; pero aún el orden de presentación fue determinante; d) independientemente del orden elegido para narrar los hechos, la información que dio el niño fue siempre pertinente y apegada al texto; anticipó y planeó la descripción en función de una visión global de los eventos, se apoyó en sus estrategias sintácticas.

Al concluir, los autores señalaron (120) que "las posibilidades para organizar temporalmente los sucesos, en coordinación con los diferentes recursos lingüísticos que poseen los niños, son factores que en gran medida están interviniendo en el proceso de recuperación del significado".

Esta investigación es una propuesta para obtener, a través de la interpretación, conocimientos sobre cómo los niños trabajan con referentes de tipo temporal y cómo influye el orden de lo contado y de lo sucedido en un texto. Muestra dificultades y

¹¹ Estos centros pertenecían a la Dirección de Educación Especial.

¹² Relación al interior de un texto donde el ítem propuesto aparece más adelante en el texto.

posibilidades que presentan los niños al trabajar con estos referentes y resalta la pauta evolutiva que existe en su resolución.

Otro estudio, *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas en niños entre 7 y 12 años de edad*, realizado por Pellicer (1988), consistió en: a) identificar si las posibilidades lingüísticas que los niños manifiestan para expresar de manera oral relaciones secuenciales se presentan también cuando hacen producciones escritas; b) conocer los recursos lingüísticos que usan cuando escriben acerca de eventos ordenados y c) si escribir provoca en ellos nuevas consideraciones en las que lo ya adquirido oralmente se modifique. La investigación intentó evidenciar las posibilidades y limitaciones que presentan los niños para expresar por escrito la relación temporal entre dos o tres eventos transformando la serie inicial, y examinó el papel que desempeñan los adverbios, las conjunciones temporales y los tiempos verbales en la expresión escrita de relaciones entre eventos ordenados; además de cómo el niño en edad escolar accede a los tiempos verbales. El trabajo se llevó a cabo en escuelas primarias públicas con niños de segundo, cuarto y sexto grados.

Como parte del estudio, se mostraron enunciados a los niños y se les pidió la permutación a partir del último evento escrito. Después se les solicitó leerlos para indagar si el enunciado patrón y el transformado significaban lo mismo. El análisis de los resultados de tres eventos dio lugar a tres categorías generales: a) el cambio en el orden de enunciación altera el significado, se privilegia el orden de enunciación, olvidan conservar el significado global, hay problemas para coordinar adverbios y tiempos verbales con la sucesión real de los eventos; b) la transformación permite construir un par bien ordenado, pero al tratar de construir la relación con el tercer evento se fracasa, los niños se dan cuenta de que hay que agregar un indicador de orden temporal (adverbios, oposiciones de tiempo, relaciones de subordinación), no se logra conservar el significado original; c) la transformación se alcanza con éxito. Se permutan los extremos conservando el significado y se usan expresiones temporales (adverbios temporales como *antes-después*) y la subordinación. La distribución de las respuestas en estas categorías permitió sostener que hubo una progresión evolutiva.

En los enunciados que refieren a dos eventos se obtuvieron tres categorías, en las oraciones subordinadas: a) imposibilidad de transformar y en donde se cambia la secuencia debido a que hay centración en el orden de producción o se permutan los actores de los dos eventos; b) la transformación provoca cambios sintácticos y/o lexicales sin alterar la secuencia; c) se logra la permutación de oraciones. En ésta se encuentra el

mayor porcentaje de los niños de sexto grado. En las oraciones yuxtapuestas, se obtuvieron categorías semejantes al grupo anterior.

La segunda parte del trabajo consistió en presentar al niño una serie de tarjetas cada una con un enunciado en tiempo pasado o futuro, que se le pedía identificar para después cambiar a otro tiempo. La autora destaca que los niños se han dado cuenta que los límites temporales (referidos a tiempos verbales) son relativos, a pesar de que en la escuela se insiste en fijar "claras fronteras" entre un tiempo y otro; esta conciencia la adquieren tempranamente. Ello no significa que este tipo de respuestas sean totalmente exitosas, sino que, ante una dificultad real como delimitar las fronteras temporales, los niños procuran dar respuesta a dicha problemática con elementos producto de su propia reflexión. Tal fenómeno se debe a que toman en cuenta el momento de la enunciación, los adverbios temporales (ahora, hoy), la duración de la acción (aspecto) y las características temporales de dos acciones cualesquiera. Pellicer (244) plantea la hipótesis de "que si el niño quiere expresar por escrito una secuencia temporal entre dos eventos pasados, tenderá a usar con mayor frecuencia, adverbios o complementos."

En este caso, resultó difícil considerar y establecer un patrón evolutivo de respuestas, pero se observó que los niños más pequeños intentaron dar cuenta con mayor énfasis del valor aspectual de los verbos y se apegaron a la realidad referencial de los enunciados; los más grandes tomaron las precauciones desde el plano de la formalidad sintáctica y concordancia temporal.

Pellicer apunta tres indicadores temporales usados en toda enunciación que exprese una relación de sucesión temporal: i) el orden de enunciación; ii) el uso de adverbios y conjunciones temporales; iii) la oposición temporal entre los verbos. También afirma que, de manera oral,¹³ y en situación experimental el niño muestra un dominio ordenado y progresivo de estos indicadores; entre los 7 y 8 años puede resolver tareas de comprensión y de producción en las que se involucre la interpretación de relaciones temporales. La adquisición de dichos indicadores tiene un orden semejante al presentado, en la lengua escrita, en situaciones experimentales de comprensión: "La mayoría de los niños (de 2º, 4º y 6º) utiliza el orden de presentación de los eventos como estrategia dominante para identificar una serie; también observamos que los niños de 4º y 6º ven en los adverbios y conjunciones temporales un indicador más para establecer la serie y que,

¹³ Se observa que, al igual que en el lenguaje oral, el orden de adquisición de indicadores temporales es el siguiente: a) El orden de enunciación. b) El uso de adverbios y conjunciones temporales. c) La oposición entre los tiempos verbales. El trabajo de Emilia Ferreiro (1971), *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, señala dicha secuencia evolutiva.

los niños de 6º encuentran en la oposición temporal otro marcador, además de los anteriores, que ayudan a identificar una serie". Es decir: las oposiciones verbales no son un recurso privilegiado como indicador de orden temporal, inclusive en los de mayor edad son los adverbios de tiempo los que determinan la temporalidad de un evento.

En otro trabajo, Pellicer (1992) incursiona en el conocimiento de las dificultades de los niños para trabajar con la lengua escrita a partir de un texto de tipo histórico. Se trata del libro *Los descubrimientos de Cristóbal Colón*, dirigido a los maestros. Las experiencias que allí se reportan se realizaron con 103 niños de tercero de primaria, a quienes se solicitó que "escribieran todo lo que supieran sobre el descubrimiento de América". Entre los supuestos que maneja la autora para el análisis de las producciones de los niños están que la mayoría de los "errores" (las dificultades) que cometen los niños son resultado de un proceso previo de reflexión y razonamiento y que los niños hacen un real esfuerzo cognitivo por establecer relaciones lógicas (y no sólo y necesariamente cronológicas) en la producción de sus narraciones.

Analiza libros de texto de historia de tercero sobre el tema del "Descubrimiento de América", uno oficial (SEP) y dos de editoriales privadas. Los clasifica como informativos y comenta que plantean dificultades serias para la lectura, debido a que el vocabulario, la escritura de oraciones y el contenido histórico resultan complicados. También analiza el léxico, las fechas y algunas "referencias temporales", las aposiciones, las referencias y las inferencias, y señala que, para manejarlos, el niño debe tener una serie de conocimientos sobre la organización textual.

Presenta producciones de los niños y las explica cualitativamente. Descubre que los niños tienen algunos conocimientos sobre el tema y tratan de usarlos sin que esto garantice una narración veraz; y, aunque hay niños que redactan con base en un orden "supuestamente cronológico", la mayoría sigue un criterio diferente. Esto puede indicar que buscan establecer cierto tipo de relaciones y entender por qué un acontecimiento se relaciona con otro. También revisa el manejo que los niños hacen de la información en torno al tema, si mencionan datos históricos, apropiados y relevantes, y cómo lo hacen. Al respecto, encuentra que, de los 103 niños, 83 no mencionan la fecha del descubrimiento y sólo 12 lo hacen adecuadamente (día, mes, año). La hipótesis de Pellicer es que, al parecer, los niños deciden escribir fechas sólo cuando están seguros de que es la correcta, debido a que saben que la fecha es muy importante; si no es así, la omiten. A pesar de esta omisión, los niños son capaces de producir textos en los que manejan otras

informaciones. Confirma que el aprendizaje de las fechas es necesario en la enseñanza de la historia, pero no lo es todo.

La autora señala que el análisis muestra cómo trata el niño aquellos contenidos que recuerda, por qué los recuerda así y cuál es el problema que enfrenta al producir textos de contenido histórico, sabiendo que la memoria desempeña una función importante en la redacción y composición de temas con contenidos informativos. Comenta que el tratamiento que da el niño a la información histórica y la forma de organizar temporalmente los sucesos históricos en estas producciones pueden estar condicionados o relacionados con lo siguiente: a) la propia dificultad que se presenta en el proceso de redacción de un texto, pues éste es algo complejo; b) dificultades en la elaboración de un texto de contenido histórico, entre las que hay que considerar de manera prioritaria el “tiempo”, entendido como el tiempo en que sucedieron los hechos y que es pasado, y “el orden”, entendido como el desarrollo cronológico y aquel en que el autor elige narrarlos; otro problema es describir la función de los protagonistas en la historia; c) dificultades en la manera de obtener información, el niño tiene que saber dónde y cómo buscar información y cómo leer un texto informativo. No se propone realizar una simplificación lingüística, sino analizar posibilidades infantiles en textos “reales”.

Otro estudio es el de Kriscautzky (2000) sobre la organización temporal del relato, en específico la expresión de la simultaneidad desde el punto de vista de los niños. La obtención de los textos de la primera parte se hizo a partir de dos animaciones (las ardillas y la del conejo y el topo) presentadas en computadora; en cada una se muestran dos eventos, simultáneos. Las animaciones se aplicaron a 44 niños de primaria, de tercero y quinto grados, quienes vieron primero una animación, se les pidió que escribieran lo que vieron y que leyeran su producción. Después se veía la otra. En una de ellas se daban dos tarjetas, antes de que el infante produjera su escrito, con los términos *cuando* y *mientras* para conocer si les servían o no, y por qué, para escribir su texto. El propósito de la investigación fue encontrar en los textos los criterios que permitieran agruparlos, compararlos y descubrir el punto de vista infantil sobre el problema de la simultaneidad.

Las producciones escritas se clasificaron en tres grupos: 1) textos coordinados por la conjunción *y*; 2) con cláusulas articuladas con las conjunciones *cuando* y *mientras*, y 3) un grupo intermedio, en el que la expresión de la simultaneidad recae más en las estrategias de desarrollo del texto. El problema de la simultaneidad fue resuelto por los niños a partir de sus recursos disponibles y con distintos procedimientos y está muy

relacionado con la perspectiva (planos en los que aparecen los personajes), pues los niños tuvieron dificultades para coordinar ésta con la simultaneidad, una solución fue repetir la conjunción temporal para cada uno de los personajes (*mientras/mientras*) neutralizando el problema de la perspectiva al usar formas imperfectivas.

Sobre el uso frecuente de *cuando* y *mientras*, la autora indica que está influido por la animación. Por ejemplo, en el caso de “las ardillas” el uso de *mientras* o de las combinaciones *mientras/mientras* y *cuando/mientras* está presente en la mayoría de los textos. En el caso de “el topo y el conejo” esas mismas combinaciones sólo son mínimas. Cuando se sugirió el uso de las tarjetas, 89% de los niños utilizó alguna de las dos o las dos. Se observó la preferencia por *mientras* o *cuando/mientras*; el de *cuando* solo es poco frecuente y no hay ningún caso en que aparezca la combinación *cuando/cuando*. En la elección entre *cuando* y *mientras*, los niños prefieren utilizar el recurso menos conocido (*mientras*) o las dos conjunciones juntas. Ante la ausencia de la sugerencia del uso de las tarjetas, ningún niño escribe *mientras* y ocho utilizan *cuando*.

Las conclusiones de esta parte del trabajo muestran que los textos se distribuyen por igual en todos los grupos de edad; no hay un perfil evolutivo derivado de los datos, pero la simultaneidad es un problema no resuelto todavía a los 11 años. Por otro lado, *cuando* y *mientras* están diferenciados para expresar desiguales significados: *cuando* para la simultaneidad puntual —dos acciones que convergen en un punto, una acción interrumpida por otra—, por ejemplo: “cuando iba a agarrar la zanahoria el topo se la ganó”, o la sucesión inmediata —una acción perfectiva que acaba antes de que ocurra la siguiente—, por ejemplo: “Había una vez un conejo recogiendo sus zanahorias cuando de pronto llegó el topo (...)”. Ese mismo término tiene uso poco frecuente para expresar simultaneidad, de un intervalo de tiempo en el que las acciones duran: “cuando la ardilla café comía sus manzanas la otra le robaba sus manzanas”. Por tanto, *cuando* aparece con más frecuencia vinculado a formas verbales puntuales o a una serie de formas verbales que indican acciones sucesivas, pocas veces se liga a copretérito o perífrasis durativas (verbo auxiliar+gerundio) que dan la idea de simultaneidad.

Mientras se usa más para la simultaneidad durativa y aparece con formas verbales durativas: copretéritos o perífrasis durativas, y en algunos casos al presente: “mientras la ardillita buena comía manzanas la mala se las estaba comiendo”. Por tanto, *cuando* tiene más significados que *mientras* y los niños usan más (y quizá más precozmente) el relativo para acciones puntuales. *Cuando* aparece de forma espontánea en la escritura en tanto que *mientras* sólo aparece si hay sugerencia del entrevistador. La autora expresa la

hipótesis de que *mientras* aparece después y su primer significado se asocia a la simultaneidad entre duraciones. Esto explicaría que usen más *mientras* que *cuando* al tratarse de la simultaneidad durativa, pues lo utilizan en su significado más natural.

En la segunda parte de su investigación, Kriscautzky hace el análisis del *corpus* de Caperucita Roja, 412 textos pertenecientes a niños de México, Argentina y Uruguay de segundo y tercer grados. La base de datos, procedente del estudio sobre la adquisición de la lengua escrita efectuado por Ferreiro y Pontecorvo,¹⁴ se usa para estudiar la organización temporal del relato en cuanto a la simultaneidad. El texto, dividido por Ferreiro y Pontecorvo en seis episodios, plantea en el episodio 4 (el lobo engaña a Caperucita haciéndola ir por el camino más largo mientras él va por el corto) un problema temporal: “de qué forma poner por escrito dos eventos que suceden simultáneamente pero que no tienen la misma duración (el lobo debe llegar antes) y de cuya correcta coordinación depende el hilo narrativo del cuento (si el lobo no llega antes no se puede seguir con la historia” (Kriscautzky: 117). Además, hay que considerar que no suceden en el mismo espacio.

El *corpus* arrojó que en los episodios 4 y 5 (la llegada del lobo primero y cuando esconde o se come a la abuela) hubo más ocurrencias de *mientras* en los textos. La autora encuentra una nueva forma de simultaneidad que denomina inclusiva, caracterizada por la presencia de dos formas verbales que constituyen una oposición desde el punto de vista aspectual: una acción es durativa y la otra no; la simultaneidad se da entre una acción durativa (introducida por *mientras*) y una serie de acciones puntuales sucesivas, lo que se expresa a través de una oposición de formas verbales: durativas vs. perfectivas. Aunque poco frecuente, el tiempo presente aparece para construir esta oposición. Respecto del uso de *mientras*, se dieron casos de niños que interpretaron la simultaneidad como durativa y aparece junto a formas verbales durativas. Siempre que *mientras* está en la primera cláusula, es indiscutible la expresión de simultaneidad; si está en la segunda no necesariamente implica eso. Su interpretación depende de las marcas de tiempo, el aspecto del verbo y el tipo de discurso. Entonces, *mientras* —desde el punto de vista semántico— puede expresar diferentes significados en función del tipo de acciones que vincula o del lugar que ocupa en la construcción sintáctica.

El uso de *mientras* es muy poco frecuente: sólo en 36 de los 412 textos analizados aparece. Las condiciones de su aparición son: a) en una estructura de cláusula principal y

¹⁴ Los resultados de este estudio fueron publicados en el libro: *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio comparativo en tres lenguas*.

cláusula subordinada, ocupando primera o segunda posición; b) hay algunos textos en que existe una compleja construcción que incluye el *mientras tanto*; c) hay (2) textos que usan el repetido *mientras* o con la combinación de *mientras/cuando*. Según la autora, los textos en que aparece *mientras* son los más elaborados del *corpus*, por lo que concluye que la presencia de *mientras* en un texto (aún cuando no esté usado de la forma convencional) es un buen predictor de complejidad sintáctica, de presencia de puntuación y de léxico refinado.

Cuando tiene un uso más frecuente que *mientras* (163 ocurrencias contra 42) y se concentra en los episodios 5 y 6 —pasajes del cuento que inician con la llegada de un personaje—, por lo que podrían significar sucesión inmediata. Si están en el 4 podrían tener un significado de simultaneidad próxima a la de *mientras*. El uso de *cuando* tiene cuatro significados, similares a los de las animaciones: a) sucesión inmediata acompañado de verbos en pretérito; b) simultaneidad puntual, *cuando* acompañado de una perífrasis incoativa y un verbo en pretérito, con oposición de formas verbales; c) simultaneidad inclusiva, *cuando* acompañado de una forma verbal durativa y otro verbo (en pretérito o en presente), y d) simultaneidad durativa, *cuando* acompañado de dos formas verbales durativas.

Cuando y *mientras* pueden compartir el mismo significado, como en el caso de simultaneidad inclusiva; sin embargo, su uso es excluyente en el interior del texto: quienes usan *cuando* no usan *mientras*. Si *cuando* aparece junto a la conjunción y puede significar que aún no se constituye como “conjunción subordinante”; o sea, que para estos niños hace falta una conjunción que coordine la cláusulas porque *cuando* no es suficiente. Entre los significados o funciones que los niños atribuyen a *cuando* y a *mientras* están que: ambos se usan para expresar simultaneidad, pero *mientras* se reserva para la función de simultaneidad durativa. *Mientras* comparte con *cuando* la función de simultaneidad inclusiva. Y *mientras*, aunque con funciones más restringidas, se usa para construcciones complejas. *Cuando*, al tener cuatro funciones que son variadas, es una forma “genérica” que los niños pueden incluir en diversas construcciones que expresan distintos significados. *Mientras* y *cuando* no aparecen como sinónimos, son excluyentes. Pueden aparecer en el mismo texto con funciones diferentes: *mientras* para acción durativa y *cuando* para una acción perfectiva y una durativa o dos acciones que convergen en un punto. Por supuesto, hay excepciones que indican que después de un largo proceso pueden ser sinónimos.

2.2 Los trabajos sobre la adquisición del concepto del tiempo histórico

El trabajo en torno a la adquisición del concepto del tiempo de la historia, del tiempo histórico, ha cobrado para la historia misma y para la escuela un papel relevante en años recientes, debido a las dificultades en que se ha sumido la enseñanza de la historia y a los problemas que manifiestan los niños y jóvenes para su comprensión y aprendizaje. Esto ha generado la realización de investigaciones que intentan conocer las concepciones y evolución del tiempo histórico en los niños, así como las maneras de mejorar la didáctica de la historia. En las primeras se centrará la siguiente exposición.

Los estudios que abordan la adquisición y desarrollo del tiempo histórico, aunque valiosos, han tenido problemas en el planteamiento de tipo conceptual y metodológico: a) no hay una actualización del concepto de tiempo histórico a la luz de los aportes de historiadores renombrados como Le Goff; b) aún hay poca claridad respecto a qué es el tiempo histórico,¹⁵ se realizan estudios supuestamente sobre este tema cuando sólo se apegan a una de sus categorías; c) muchos parten de premisas establecidas (como los estadios marcados por Piaget) sin tomar en cuenta el contenido de la historia.

Entre esos estudios se encuentran los de Oakden y Sturt (1922; en Asensio y otros, 1989: 112), quienes pedían al alumno ordenar cronológicamente una serie de personajes históricos a los que iba unida la fecha en que vivieron. Los niños de 11 años resolvieron una serie de tres datos y 20% de los de 10 años resolvió una serie de cinco. Esta tarea, trabajada por Jurd, en 1978 (Íbidem) en forma similar y con resultados parecidos, ha generado comentarios de que la dificultad de la tarea no sólo está dada por el tipo de operación implicada, sino también por el número de atributos presentados. Este estudio es considerado de seriación de fechas más no de sucesos históricos, donde la causalidad está presente, por lo que se le clasifica como de seriación cronológica.

Este tipo de trabajos es muy similar en su metodología a la forma en que se trabajan estos aspectos dentro del aula: asociar fechas con personajes, lo que sitúa al trabajo en un bajo nivel de construcción temporal y en una cuestión del uso memorístico de tipo mecánico de la información.

Adelson (Íbidem) comprueba que en los primeros años de la adolescencia hay "una noción muy primitiva del tiempo histórico, ya que solamente se alcanzan a ver las consecuencias inmediatas y evidentes de los hechos". Es hasta los 15 años que el adolescente introduce consecuencias a largo plazo; es decir, realiza operaciones sobre

¹⁵ Los problemas en torno a qué es el concepto de tiempo histórico; fueron puestos de manifiesto en 1963 por Jahoda en una revisión al respecto, donde indica que no había una definición explícita sobre el tiempo histórico (en Asensio y otros, 1989: 114).

operaciones (las consecuencias más remotas de un hecho se establecen sobre las más inmediatas). Este autor encontró que al parecer es más difícil establecer causas remotas de hechos que consecuencias.¹⁶

Por su parte, Jurd (en Asensio y otros, 1989: 114-15) presenta a los alumnos una serie de acontecimientos históricos desordenados y les pide que los ordenen. La secuencia correcta se establecía alrededor de los 13 años. A pesar de que la diferencia no resultó significativa estadísticamente, fue más difícil ordenar consecuencias inmediatas y remotas que considerar la motivación como paso previo de la acción. Concluye que el proceso completo de ordenar pareció más problemático que cualquier otro aspecto parcial del mismo y, en términos generales, el proceso de seriar hechos históricos se compara con el de otros tipos de seriación. Esta autora es más cuidadosa con sus resultados, se apega al hecho que trabaja: el de seriación causa-consecuencia. La seriación aparece aquí como indispensable para realizar relaciones causales complicadas.

Algunos de estos estudios tienen dificultades metodológicas y conceptuales cuando intentan separar nociones temporales y nociones históricas. Esto se debe a que la noción de tiempo es parte intrínseca de la historia. Por ejemplo, la noción causa-efecto implica la temporalidad de la secuencia, hay manejo de antes-después, y por ello se considera parte del tiempo histórico. Sin embargo, la cuestión causa-efecto en la historia tiene particularidades que deben tomarse en cuenta, la materia misma le da un sentido diferente; por lo general un determinado suceso histórico es pluricausal y aquí la cuestión temporal de secuencia debe ser matizada. También en materia histórica hay que considerar que las intenciones o motivos de los sujetos y los resultados de las acciones pueden ser o no los esperados. Esto puede influir en las respuestas de los sujetos. Por otro lado, hay que observar que se estudia la causalidad como el tiempo histórico, pero en realidad es sólo un tipo de noción histórica que implica determinada noción temporal.

En un estudio reportado en 1978, West (en Pluckrose, 2000: 34) trabajó con niños de 7 a 11 años a quienes les dio una enseñanza regular y continuada, estimulándolos a desarrollar destrezas apropiadas para ordenar, y con ello conocer su capacidad de reflexionar históricamente y explorar las formas en que ellos reaccionan ante un material histórico. Para descubrir si eran capaces de ordenar secuencial y cronológicamente, les presentó material representativo de épocas determinadas (dibujo de herramienta de la Edad de Piedra, una fotografía de un caballero eduardiano, por ejemplo). La mayoría de niños de 10 años estableció una secuencia correcta. La tasa de éxito descendió cuando

¹⁶ Esto pudiera asociarse a un trabajo de Jahoda (de 1963), sobre el horizonte temporal del niño pequeño en el que al parecer descubre antes el futuro que el pasado (en Asensio y otros, 1989: 114).

empleó documentos escritos en vez de objetos/reproducciones de imágenes visuales. Su investigación demostró que los niños de primaria (con cierto tipo de enseñanza) son capaces de establecer secuencias.

Este mismo autor observó que niños de 11 años razonaban aún en términos operacionales concretos al trabajar sobre el tiempo histórico y concluyó (en Pluckrose: 40) que las dificultades de los chicos a la hora de comprender proceden de dos causas principales: “En primer lugar, carecen de un vocabulario básico. Y por eso necesitan que se les enseñe. Así se insiste en *History in the Primary an Secondary years –an HMI view*. ‘La historia exige una capacidad de advertir significados y las implicaciones del lenguaje (...) el estudio de la historia contribuye al desarrollo del lenguaje. Cuanto más seguro y juicioso sea el empleo que del lenguaje hagan los alumnos, mejores historiadores serán.’ En segundo lugar (señala West) los conceptos subyacentes al lenguaje son a menudo matemáticos y resultan entendidos sólo en parte. Eso significa que no debemos dejar al azar el desarrollo de conceptos y su correspondiente lenguaje.”

Otro estudio sobre el tiempo vinculado al pasado es el de Blyth, de 1978, Pluckrose: 38) realizado con niños de 5 y 6 años. Este autor concluye que poseían un cierto entendimiento de “la antigüedad”, al clasificar al tiempo en divisiones de “muy muy viejo”; “viejo”; “no viejo”. Notó que “viejo” significaba cosas muy diferentes para cada uno de los seis niños que emplearon esa palabra, pero suponía “algo para todos ellos”. Y que las fechas carecían de significado a menos que guardaran una relación personal con el niño en cuestión. Blyth no descarta que el niño pequeño tenga nociones de tiempo que pueden relacionarse con lo histórico y demuestra el uso del léxico del niño para referirse a cuestiones del tiempo que implican la idea de pasado —situar en él la idea de viejo, de algo que ya recorrió un tiempo— desde el tiempo presente del sujeto.

Friedman, en 1982, (en Asensio y otros, 1989: 114) se centra en el desarrollo de los conocimientos de los sistemas convencionales de medición de tiempo. Revela que la matriz de sistemas de referencia temporal descansa sobre un considerable número de aspectos de tiempo. Dicha matriz se construye progresivamente a partir del conocimiento que posee el niño de 4 a 6 años, conocimiento que es la conciencia de la regularidad de las actividades cotidianas, del aprendizaje de algunas normas de los sistemas convencionales y su puesta en relación, fragmentaria y parcialmente, con algunas actividades propias. Aparece la capacidad de ordenar elementos temporales en pequeña escala. Entre los 6 y los 9 años se alcanzan los principales sistemas de medición de tiempo convencionales. Los elementos centrales de los sistemas son aprehendidos y

luego ordenados en el continuo; primero son adquiridos puntualmente y con posteridad relacionados con el resto de los elementos. Desde los nueve años, numerosas capacidades nuevas van apareciendo: la comprensión de los aspectos cíclicos, la coordinación de los diversos sistemas y la utilización de marcas convencionales como soporte de los razonamientos temporales. Durante la adolescencia es cuando se puede operar mentalmente sobre estos sistemas temporales de referencia. Según Asensio, Carretero y Pozo (114-115), "Friedman muestra que la comprensión y la utilización de estos sistemas de referencia necesita la puesta en juego de un complicado y numeroso plan de actividades cognitivas."

Desde principios de los años ochenta, Pozo, Carretero y Asensio comenzaron a estudiar el aprendizaje de la historia. Apegados a los trabajos de Piaget, y continuando los iniciados por otros seguidores de esta línea piagetiana, sus investigaciones revelaron que el estadio operativo formal se retrasaba considerablemente ante las tareas históricas. Indicaban que con anterioridad a los 16 años,¹⁷ y sin garantías en años posteriores, los alumnos tenían serias dificultades para utilizar adecuadamente las convenciones cronológicas utilizadas en la historia.

Una crítica que se hace a estos trabajos (Domínguez, 1989: 54) es que el enfoque no era el adecuado, pues "las tareas de la comprensión de la historia no eran fácilmente abordables desde la lógica operativa formal como Inhelder y Piaget habían ejemplificado con tareas propias de las ciencias experimentales".

En las investigaciones de Pozo, Carretero y Asensio influyó un trabajo realizado por Piaget en 1933, presentado en un congreso sobre enseñanza de la historia, en la cual "estudiaba la comprensión que tienen los niños de algunos aspectos relacionados con el pasado y con el tiempo histórico (...) una de sus conclusiones era que los niños tenían claras dificultades para entender los contenidos históricos debido a las limitaciones generales que impone su desarrollo cognitivo." (Carretero, 1999: 15). Dado que se trata de un trabajo previo a los famosos estudios de Piaget sobre el desarrollo cognitivo de los niños, deben tomarse con cierta cautela sus conclusiones.

Estos autores no consideraron que los niños tienen ideas previas, tanto de los fenómenos sociales como de los procedimientos explicativos utilizados por los historiadores, que influyen en la adquisición de las nociones históricas. Además no

¹⁷ Las teorías de E. A. Peel y Roy Hallaman dicen que la historia no se puede entender y, por tanto, impartir hasta los 16 años de edad (en Trepát: 138). Carretero y otros, señalan a Peel en sus trabajos de 1983, apegándose a la teoría de Peel: que en la adolescencia hay dificultades para aprender historia y el tiempo de ésta.

tomaron en cuenta la construcción espontánea por el alumno de pseudoconceptos y la distorsión que éstos, elaborados desde la perspectiva propia de las últimas décadas del siglo XX, podían ejercer sobre el significado dado por los alumnos a los conceptos históricos. Por otro lado, explicaban que la capacidad de asimilar determinados conceptos depende directamente del estadio de desarrollo cognitivo general alcanzado por el alumno; explicación adecuada pero insuficiente. A la vez, no tomaron en cuenta el papel de la instrucción que Vigotsky, Bruner y Ausbel han colocado en un primer plano.

Las investigaciones de los años ochenta de Pozo, Asensio y Carretero se abocaron a la comprensión de aspectos relevantes que engloba el concepto de tiempo histórico, aplicando los estudios a adolescentes. Exploraron la cronología, la duración y el horizonte temporal, el conocimiento de fechas, los conceptos históricos, la representación del tiempo histórico y las nociones temporales ligadas a cambio y causalidad. No revisaremos las dos últimas, pues no están relacionadas directamente con nuestra investigación¹⁸. Para facilitar su diferenciación numeramos las que retomamos:

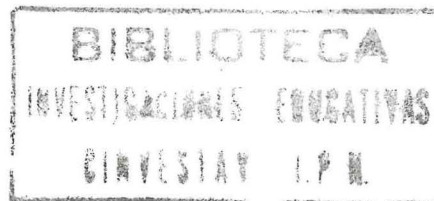
1. Estudio sobre cronología. Los autores aplican una prueba que consiste en comparar una serie de acontecimientos propuestos (no reales) que llevan asociadas las fechas en que ocurrieron dichos acontecimientos. Se pretendía que los alumnos ordenaran con base en lo cronológico y no utilizaran otros criterios en los que influyeran los conocimientos previos de los hechos. La prueba se presentó a 533 alumnos de quinto a octavo grados de EGB¹⁹ y a primero y segundo de BUP²⁰. El asunto central fue la distinción de los sistemas convencionales de medición de tiempo respecto del uso de los calendarios y de las eras históricas, concretamente la era cristiana y la musulmana.

Sobre el cuestionario y los resultados de las pruebas se establecieron cuatro niveles, "cada nivel requiere utilizar las destrezas alcanzadas en el nivel anterior y, por lo tanto, no podrá alcanzarse con anterioridad a él" (1989: 116): *i*) Incapacidad de cualquier coordinación temporal, no se ordenan ni siquiera dos hechos uno antes y uno después de Cristo, se ordena al azar o bajo criterio numérico: cuanto más alta la fecha, más reciente el acontecimiento; *ii*) todo hecho posterior a Cristo es posterior a cualquier hecho anterior a Cristo, independientemente de la fecha de cada uno, pero hay incapacidad para ordenar los hechos anteriores a Cristo en orden inverso; *iii*) se ordenan correctamente los

¹⁸ El trabajo sobre representación está muy apegado al concepto de tiempo asociado a espacio, lo cual implica un problema en sí. Por otro lado, creemos que los alumnos representan las duraciones de manera gráfica; el que lo hagan o no de manera adecuada implica el uso de relaciones de diversa índole desde las temporales hasta las espaciales, pasando por el mismo contenido histórico que se va a representar, por ejemplo. Los estudios sobre causalidad histórica son de 1989.

¹⁹ Enseñanza General Básica (hay primera y segunda etapa).

²⁰ Enseñanza media en España.



acontecimientos antes de Cristo, pero no hay una comprensión correcta de la era musulmana, no se concibe la existencia de dos eras paralelas; iv) superan todas las dificultades anteriores, consideran las eras como series paralelas de tiempo, con puntos de partida diferentes.

Según datos estadísticos, un poco menos de la mitad de los niños de quinto de EGB cae en el primer nivel y es menor la distribución en el nivel 4. Por el contrario, más de la mitad de los niños de segundo de BUP están dentro del nivel 4 y ninguno en el 1. Se observó que el tipo de enseñanza influye en la comprensión del tiempo histórico y que la mera exposición de los alumnos al discurso histórico no garantiza la comprensión de estas nociones a tempranas edades. También esto se debe al entorno familiar y al nivel socioeconómico. Las diferencias afectan únicamente al ritmo de desarrollo, no a la secuencia de niveles. Se notó que el uso de los calendarios plantea más problemas de los pensados y que la cronología presupone una dificultad particular, ya que significa una construcción específica por parte del adolescente.

2. Otro estudio está basado en la duración y el horizonte temporal. Estos autores señalan (1989: 121) que la duración es relativamente independiente de la medida, y "que es una noción que aprendemos a construir y ampliar"; y que es cualitativa más que cuantitativa: "Numerosos alumnos de Ciclo Superior de EGB piensan que 'la prehistoria no tuvo que durar mucho tiempo porque no se hizo mucho en aquella época, se descubrió el fuego, hubo glaciaciones, muchos animales muy grandes y algunas pinturas en las cuevas. Eso no es nada comparado con todo lo que ocurrió, por ejemplo en el siglo XVIII con su innumerable cantidad de guerras, descubrimientos, revoluciones, etc.'"

También expresan (122) que los niños no han aprendido a conservar las cantidades temporales, como lo hacen con otras nociones que dominan en otras áreas: "Así los alumnos de 6º de EGB a menudo no sienten la necesidad de que dos periodos iguales deban haber durado lo mismo, para ellos puede haber perfectamente unos siglos más largos que otros". Además, durante cierto tiempo los niños no comprenden las relaciones entre las partes y un todo de los sucesos temporales. Luego comprenden que desde el nacimiento de Cristo a 1986 han pasado 1986 años; que es casi el mismo tiempo del nacimiento de Cristo al descubrimiento de América y de éste a 1986.

En esto tiene que ver el horizonte temporal de los niños: Cuando los de 11/12 años empiezan a enfrentar estos problemas temporales tienen la concepción distorsionada de las duraciones. Respecto de su propia vida, cantidades de 40 o 50 años les parece muchísimo tiempo. Comentan los autores que el niño tiene que ir construyendo

a partir de su propia referencia vital un universo temporal cada vez mayor; al ampliarlo descubre que el tiempo puede llegar a ser inmensamente largo. Hay que esperar para que realice estimaciones más o menos adecuadas de las duraciones y para que presente un horizonte temporal conveniente. Los alumnos de BUP comienzan a presentar respuestas adecuadas, pero aún tienen muchos problemas. Los alumnos de diversas edades pueden dar soluciones correctas e incorrectas a estos problemas y los numerosos errores que cometen los alumnos de EGB se pueden encontrar en respuestas de adultos. Carretero y su grupo (123) indican que si bien es cierto que se observa en los alumnos una progresión en la complejidad de las respuestas con la edad, no es menos cierto que el simple paso del tiempo garantice que adquieran estas complejas nociones temporales. Pareciera que si no tienen una instrucción adecuada no van a adquirir estos conceptos.

3. Con la misma base de la prueba anterior, los autores trabajaron sobre el conocimiento de las fechas. Eligieron 15 hechos y periodos (la Revolución Francesa, la Prehistoria, etc.), y preguntaron a los niños cuándo fue cada uno, cuándo empezó, terminó y duró. Los alumnos recordaron poco y mal las nociones temporales, negaron a menudo conocer hechos que los profesores dan por explicados y el conocimiento de fechas y duraciones fue muy pobre; recordaron mejor los contenidos de la materia que cursaban que los de anteriores. Salvo la fecha actual y la del nacimiento de Cristo, las demás eran difíciles, incluso datos tan populares como el descubrimiento de América. Tuvieron muchos problemas para relacionar unos hechos o periodos con otros. Resultó claro que tienen ahí un problema específico y que la enseñanza no hace mucho al respecto.

4. En una investigación sobre los conceptos históricos, estos autores señalan (1983: 59-62) que: "Las investigaciones realizadas al respecto muestran una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta." Y concluyen: "(...) todas estas investigaciones aunque se han realizado con diferentes metodologías, parecen coincidir en mostrar que incluso durante la adolescencia existen bastantes dificultades para comprender una serie de conceptos sociohistóricos básicos como los que acabamos de mencionar. También parece plausible afirmar aunque no hay datos concluyentes al respecto, que estas dificultades están en función de la complejidad cognitiva de los diferentes conceptos."

Con base en esto, Carretero, Pozo y Asensio seleccionaron 28 conceptos de los libros de texto. Por cada uno se ofrecieron cuatro definiciones: tres incorrectas y una correcta. De las incorrectas, una era anecdótica; otra claramente incorrecta, formulación contraria a lo que se entendía por ese concepto y otra semi-correcta, que recogía uno de los elementos o requisitos de ese concepto. Se aplicó a alumnos de sexto, séptimo y octavo grados de EGB; los autores plantean que, como prueba de reconocimiento, es más fácil que las de evocación. Las categorías de los conceptos fueron tres: a) cronológicos, como: *prehistoria*, *cronología*, *neolítico*, todos referidos a aspectos temporales. b) Sociopolíticos, que abarcó términos como: *dictadura*, *colonia*, *monarquía absoluta*. c) Personalizados: *señor feudal*, *pueblo nómada*, *esclavo*. Se diseñó así porque el objetivo fue "averiguar no sólo si los adolescentes comprenden o no determinados conceptos históricos, sino, sobre todo, cómo los comprenden."

Encontraron cierta progresión de acuerdo con la edad y el grado. Pero los resultados indican que puede haber un desfase entre los conceptos que se enseñan y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Hubo un peso mayor en la comprensión parcial del concepto y no una incompreensión total. Comentan que influye la enseñanza de los diferentes colegios elegidos: a mejor colegio en calidad pedagógica, mejores resultados. Del análisis de los resultados de sexto de EGB expresan (65) que los conceptos "(...) cronológicos y sociopolíticos resultaron de igual dificultad entre sí, pero claramente más difíciles que los de carácter personalizado", debido a la excesiva dificultad de ambos tipos de conceptos a esa edad. En los de séptimo, comparados con los de sexto, los cronológicos resultaron más difíciles que los sociopolíticos. De hecho, los cronológicos resultaron siempre más difíciles que la media de todos los conceptos.

En un libro más reciente, Carretero (1999: 19) reafirma lo complejo que es adquirir la noción de tiempo histórico, su dominio hasta la adolescencia y la incidencia de la enseñanza en su aprendizaje: "(...) queremos insistir en dos cuestiones esenciales. En primer lugar (...) la comprensión del tiempo histórico –y todo lo relacionado con dicha noción– supone dificultades importantes para la comprensión del alumno. Cuestiones como utilizar las cronologías de manera adecuada o representarse adecuadamente grandes periodos como la Prehistoria o la Edad Media, suponen habilidades complejas que no suelen dominarse hasta la adolescencia, aunque su uso adecuado depende no sólo del desarrollo cognitivo del alumno sino también de la calidad de la enseñanza que reciba."

En México, las aportaciones de este grupo de investigadores han tenido algunas repercusiones. Un estudio exploratorio realizado por Mendoza (1997: 95) sobre el proceso de conceptualización de la noción de tiempo histórico, indica que su propósito “es conocer la forma en que los sujetos escolares construyen las nociones sociales, y en términos específicos las nociones históricas, es decir ¿cuál es el proceso de conceptualización de la noción de tiempo histórico en los sujetos escolares de 6 a 21 años? (...) establecer en términos evolutivos cuáles son las conceptualizaciones que los sujetos escolares construyen en torno a la noción de tiempo aplicada a la historia. Así como conocer los referentes conceptuales y materiales en los que se apoya el niño para construir la noción de tiempo.”

El estudio es de corte psicogenético, basado en la psicología evolutivo-constructivista de Piaget y en trabajos de Carretero y su grupo. La muestra de 56 sujetos correspondió a escuelas urbanas: primero, tercero y sexto de primaria, segundo de secundaria y preparatoria y primero de licenciatura. Se aplicó una entrevista individual de método clínico, con situaciones para poner de manifiesto las ideas “de los niños” sobre tres nociones: la de edad, de historia y de clase social. Respecto de la noción de tiempo histórico, se exploró la conceptualización que “el niño” ha construido de historia, se planteó un acontecimiento específico: la visita del Papa en mayo de 1990. Las preguntas versaban sobre las características de los sucesos para ser considerados históricos y sobre el tiempo y su importancia.

Los resultados cualitativos permitieron establecer la tendencia evolutiva de las conceptualizaciones de los sujetos en tres niveles: a) la historia como una narración o hecho imaginario que está fuera del tiempo. “No tienen idea de lo que es la historia”, la conceptualizan como los cuentos, con dibujos y letras haciendo referencia a una situación concreta del presente. b) La historia como un acontecimiento o suceso real, en el que los sucesos más que ser pasado no vivido atañen a la historia vivida. La historia se liga a la tradición oral. Las conceptualizaciones más evolucionadas están matizadas por conocimientos que la escuela transmite. c) La historia como un registro humano, una acción intencionada del sujeto. Resalta la idea de “todos hacemos historia”, “pero no todo es historia”; hay una historia de los grupos paralela a la de los individuos. En los sujetos más avanzados está la idea de causación del presente en el futuro y de conocer el pasado para no cometer errores en el futuro. El tiempo se ha adherido a los acontecimientos sociales, en tanto tienen un momento de aparición y un punto final que

depende de la duración del hecho social. Los acontecimientos cotidianos pueden ser de corta duración.

El estudio (99) muestra que la comprensión del tiempo aplicado a la historia es una construcción cuyas etapas sucesivas se pueden establecer. "Los procesos temporales a los que el niño accede con menor dificultad son los centrados en el sujeto en particular, (...) aquellos que giran en torno a los procesos sociales, de los sujetos en general, tienden a construirse con mayor lentitud y a producir serios obstáculos en la comprensión de las nociones sociales al ser lejanos e inaccesibles al presente cotidiano del niño. El tiempo histórico en el tercer nivel adquiere dos formas, la primera se refiere a los acontecimientos sociales que son considerados históricos, al ser registrados, difundidos y de trascendencia para la sociedad (...) su importancia social determina en el presente el valor histórico del hecho social y la posibilidad de hacer históricos los hechos presentes en el futuro. La segunda se desprende precisamente del reconocimiento anterior, lo que permite al hombre hacer históricos los hechos pasados."

En este estudio parece haber más preocupación por crear los niveles de conceptualización que centrarse en lo cualitativo de los resultados. Mendoza confirma en su trabajo la postura de Asensio y su grupo en el sentido de que es hasta determinados niveles (el más alto) o edades (entre la adolescencia y la juventud) que se puede hablar de que las nociones de tiempo en la historia son adquiridas. Parece haber una confusión entre el tratamiento de sus datos y los objetivos de la investigación, pues se trataba de saber, en dicho punto, sobre el tiempo histórico, como noción histórica, y no sobre historia, como aparece en la categoría a) al mencionar "que no tienen idea de lo que es la historia."

Los estudios del grupo de Carretero repercutieron en la didáctica del tiempo histórico; una de sus implicaciones fue que éste no debía de enseñarse en la primaria, pues sus conclusiones apuntaban a que el pensamiento formal no se alcanza en el estudio de la historia y del tiempo histórico al igual que el de las matemáticas; con ello, se suponía que los preadolescentes no tenían los suficientes elementos para abordar nociones sobre el tiempo histórico. A partir de sus investigaciones se dijo que la enseñanza del tiempo histórico se encuentra lleno de conceptos sumamente abstractos que antes de los 15 años se tienen dificultades para asimilar. (Asensio y otros, 1989: 24).

También Sánchez (1994: 6-7) siguió a este grupo de investigadores al señalar que, para comprender y aprender historia, se requiere de un dominio suficiente del tiempo histórico. Primero, el niño tiene un dominio del tiempo personal; luego adquiere el dominio

del tiempo convencional; hacia los 11/12 años se inicia el dominio del tiempo histórico (teniendo como base el personal y convencional); incluye la duración temporal; el manejo de unidades de medición amplias como décadas, siglos, eras; comprender la noción de cambio histórico y de causalidad. Este autor propone que un acercamiento a la historia de los niños del primer ciclo no tiene que ser ambicioso, pues para ellos el tiempo histórico no tiene la menor relevancia debido a que creen que las cosas siempre han sido como las ven; el tiempo más lejano se identifica muchas veces con el tiempo que han vivido las personas cercanas a él y los acontecimientos históricos son cuentos o anécdotas que integra a otras: "la historia de Colón y sus tres carabelas poco se diferencia de Caperucita o la Cenicienta." Para los niños de 7 a 9 años el pasado tiene referentes concretos: al hablar de prehistoria se piensa en hombres y mujeres semidesnudos. El autor también sugiere que en el tercer ciclo las posibilidades se amplían a la historia política, económica y social, y que el nivel cognitivo del alumno no debe considerarse como un techo que debe respetarse, sino una barrera que hay que superar.

Este autor afirma que la noción del tiempo histórico está presente sólo hasta la adolescencia, que se va del tiempo personal al histórico; pero, curiosamente, parece contradecirse cuando hace su propuesta didáctica de enseñar a los niños con base en sus ideas sobre la Prehistoria, por ejemplo; y de romper con el techo que implica el nivel cognitivo de los niños. También es cuestionable su generalización de que para los niños del primer ciclo no tenga relevancia el tiempo histórico.

Egan (en Trepát y Comes) comenta que los niños al entrar en la escuela son productores de imágenes mentales de lo que quizá no han experimentado nunca y manejan conceptos abstractos (por ejemplo, maldad/bondad; verdad/mentira); éstos facilitan que un niño de cinco años entienda *La Cenicienta* sin ningún tipo de problema o que otorgue a los seres vivos (gatos, ratas) la capacidad imaginativa de hablar aunque sabe, por su entorno inmediato, que por más que se dirija a un gato con palabras, éste no le responderá. ¿No marca esto una diferencia entre los textos históricos y los cuentos? Habrá que hacer investigaciones sistemáticas al respecto.

No obstante, Carretero, Pozo y Asensio, años más tarde afirmaron: "Ya sea a partir de entrevistas individuales o de la aplicación de cuestionarios podemos llegar a la conclusión de que los niños de once años no entienden el concepto de plusvalía o que los de catorce no han asimilado correctamente el tiempo histórico. El corolario que se suele obtener de este tipo de trabajos es que dichos contenidos no deberían ser enseñados a los alumnos en esas edades puesto que no los pueden entender, Sin embargo, es

perfectamente legítima otra conclusión (...) es que no se están utilizando los procedimientos adecuados de enseñanza.” (1989: 26-27).

También comentaron que sus trabajos no pretendieron llevar la enseñanza del tiempo histórico hasta la adolescencia (Carretero y Limón, 1999: 33-34): “Este retraso en la adquisición del razonamiento hipotético-deductivo en Historia parecía indicar que razonar sobre este contenido resultaba considerablemente más difícil que razonar sobre otros, como los físico-matemáticos, estudiados por Piaget. Asimismo, la adquisición tardía de los estadios piagetianos sugería la conveniencia de retrasar la introducción de la Historia en la escuela, con el fin de adaptar el currículo al proceso de desarrollo del alumno y facilitar (...) su comprensión. Sin embargo, como Doeney y Levstik (1988) concluyen: no hay evidencia de que retrasar la enseñanza de la historia sea evolutivamente apropiado. Incluso si la comprensión histórica más madura requiere de las operaciones formales en el sentido piagetiano, no hay evidencia de que el desarrollo de la comprensión histórica comience en ese estadio” (...). Por otro lado, se ha argumentado (Booth, 1984 y 1987) que el pensamiento social e histórico no se ve representado de manera satisfactoria por el pensamiento hipotético deductivo que se suele utilizar en el ámbito científico natural.”

Lo cierto es que, durante algún tiempo, con base en los trabajos de este grupo, la adquisición del tiempo histórico en los primeros años fue muy cuestionada; aunque ello también obedeció a que, bajo la premisa de este grupo, los estudios se centraron en los adolescentes y no en los preadolescentes o niños pequeños, lo cual influyó en la creencia de que éstos no tienen nociones de tiempo histórico.

Sin embargo, otro grupo de autores comienza a interesarse en las concepciones sobre el tiempo en la historia de los niños en edad preescolar y en primaria. Apuntan que, a pesar de las dificultades que encierra aprender la historia y sus tiempos, los niños pequeños tienen nociones sobre el tiempo que les permiten interesarse en el tiempo antes de la adolescencia. A decir de Pluckrose (2000: 17), la pregunta “¿Cómo era esto antes de estar yo?”, que le hizo Jane de cuatro años, constituye una pregunta histórica, profunda y de gran amplitud. Esto ayuda a reformular la visión de que los niños no tenían idea del tiempo.

En Italia los trabajos de Calvani, de 1986 y 1989, (en Trepát y Comes) concluyen que en los niños es posible algún tipo de comprensión temporal, incluso en fases

preoperatorias (3 a 6 años)²¹ y, por tanto, la historia se puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes. Los problemas de su aprendizaje se derivan de los contenidos escogidos y de la didáctica y de su tratamiento. Con ello, este autor rompe con el esquema de los trabajos realizados hasta entonces con niños pequeños al cuestionar la metodología y sus resultados sobre el tiempo y su relación con la historia, así como las concepciones previas que del tiempo tienen los investigadores. Calvani argumenta que, a diferencia de las investigaciones piagetianas que indicaron que la comprensión temporal de una narración se adquiere hasta después de los 8 años, debido a la evolución natural del pensamiento del niño y sus estadios de desarrollo, estudios posteriores han comprobado lo contrario. Anne L. Brown (en Trepát y Comes: 58) “mostró que los niños y niñas de cinco años y medio eran capaces de ordenar los acontecimientos de un relato de manera muy parecida a la de los de ocho años siempre que los medios de construcción estuvieran de acuerdo con una determinada forma de formar su memoria. (pruebas no lingüísticas a través de imágenes).” Calvani indica que niños de 4 y 5 años son capaces de reproducir el orden correcto de un relato con pruebas no lingüísticas o con materiales bien estructurados; incluso, el establecimiento de relaciones causales ya aparece en estas edades.

Calvani resalta el tipo de contenido temporal propio de la historia —en especial el concepto de duración(es) a partir de las teorías de Braudel— y la didáctica específica, más que investigar una secuencia de estadios universales en los niños y adolescentes. Para él la idea generalizada de que los niños pequeños no tienen sentido del tiempo y por ello están incapacitados para el estudio de la historia es un lugar común, un tópico sin fundamento que ha llevado a la acción didáctica por vías falsas.

Sus investigaciones, de método cualitativo, analizan las ideas iniciales que poseen los alumnos para entender las imágenes y preguntas del investigador, las aplica a muestras numerosas y señalan que: a) la incomprensión histórica no es tanto una incapacidad de los niños, sino una carencia de informaciones y de la manera de elaboradas. b) en cuanto a la duración, poseen un cierto orden sobre el tiempo familiar y pueden imaginarse hasta tres generaciones atrás; c) al llegar a la primaria, los niños pueden imaginar y concebir tiempos lejanos y en retroceso —por ejemplo, tienen una idea de los hombres primitivos que cazaban—; d) la dicotomía *el tiempo de ahora y el de antes de que las personas existieran* es un instrumento mental que ya llevan a la escuela; e) por

²¹ Piaget ya había comentado que hay un tiempo práctico desde temprana edad: “Hay, por tanto, desde la inteligencia sensorio-motora, la organización de un sistema temporal.” (1978a: 272)

tanto, los niños llegan a la primaria con unos esquemas mentales que dotan de cierto sentido a la historia; f) este horizonte histórico infantil está constituido por el lenguaje y los modelos analógicos (expresiones aplicadas a los hechos históricos a partir de ideas como crecer). Esos modelos y este léxico extraídos de la experiencia cotidiana tienden con el tiempo a constituirse en estereotipos más estructurados, que habrá que cuestionar a lo largo de la enseñanza de la historia.

Estamos de acuerdo en que algunas concepciones del tiempo usadas en la historia están presentes en niños pequeños, pues ellos pueden contar sobre hechos y personajes de antes, que hoy ya no están, como los dinosaurios. Los pequeños tienen una idea sobre la dicotomía presente-pasado y los conceptos temporales de simultaneidad, duración, secuencia están presentes en ellos, aunque no en toda su plenitud; éstos aparecen no de una manera progresiva, uno primero que otro, sino, como dijo Piaget, apoyándose unos a otros en su desarrollo.

Calvani considera la naturaleza del contenido temporal propio de la historia a partir justamente de la historia y el tiempo usado en la misma; con base en ello, observa si se dan niveles evolutivos. Cuando aborda el hecho de que el horizonte histórico infantil está constituido por el lenguaje y los modelos analógicos, hace mención a la cuestión temporal expresada en el lenguaje y cómo está siendo construida por los niños a partir de las experiencias que tienen con el tiempo y con el lenguaje que habla del tiempo.

Otros trabajos que aparecieron en los noventa sobre el tiempo y la historia son los de Egan (en Trepát y Comes, 1999) quien sugiere alternativas en la didáctica de la historia sin descalificar los trabajos previos, sino más bien tratando de integrarlos. Este autor critica los fundamentos básicos de la didáctica en la escuela primaria: de lo concreto a lo abstracto, de la manipulación activa a la conceptualización simbólica, de lo conocido a lo desconocido, de lo sencillo a lo complejo; pues este esquema parcial se basa sólo en la inteligencia lógico-matemática y lo califica de reduccionista al simplificar las aportaciones de Dewey y Piaget. Señala que dicha didáctica no toma en cuenta dos herramientas que poseen los pequeños: la imaginación y la fantasía, y que su revalorización es importante.

Egan (en Trepát y Comes: 64-65) afirma que situar el aprendizaje en el entorno inmediato empobrece el conocimiento. Él ha observado que los niños no se sitúan habitualmente en el entorno inmediato, sino que prefieren otros contextos, de situación física y temporal lejana. Por ese motivo las narraciones, como las leyendas y tradiciones, son un recurso estupendo para iniciarles en la historia desde los cinco años. Explica que

los niños pequeños tienen un sentido del tiempo cronológico, de la simultaneidad, la causalidad y hasta de la duración, categorías que aparecen en los cuentos en expresiones como: hace muchos años, hace mucho tiempo, érase una vez, entonces, inmediatamente después, etc. Este sentido del tiempo se puede construir en forma abstracta a partir de los relatos con base histórica. Así, según este autor, los niños disponen de herramientas conceptuales para aprender aspectos del pasado cuando llegan a la escuela.

Egan señala que los niños son productores de imágenes mentales de lo que no han experimentado nunca y con la capacidad de dicha producción aportan una serie de conceptos abstractos potentísimos. Por ejemplo, el aprendizaje de la lengua se inicia pronto y es abstracto. Así, lo abstracto no es algo alejado de los pequeños, ellos trabajan con la abstracción desde corta edad.

Pluckrose (2000: 38-39), al exponer sus experiencias con niños pequeños sobre las concepciones del tiempo, argumenta que, antes de que acudan a la escuela, el tiempo en el sentido de calendario supone muy poco, el tiempo es mucho más laxo, incluso poético. Pero aunque el trabajo con niños pequeños puede centrarse en la vida cotidiana, algunos son también capaces de captar el tiempo en un nivel más profundo: "Tras un periodo de varias semanas en que estudió la aviación, David, de 6 años de edad, observó: 'Mi abuela nació en 1903. Ése fue el año en que volaron por primera vez los hermanos Wright. Mi abuela vive todavía. Ha conocido todos los progresos de la aviación desde los Wright al Concorde'. Anne, de 9, era lingüísticamente menos ágil que David. Pero sus observaciones al comprar un mosaico medieval en unas excavaciones contenían también una sensación del pasado relacionada con el presente. Prefirió un mosaico muy agrietado a otro vidriado, más bonito. Cuando le pregunté la razón contestó: 'Este tiene la huella de la pata de un perro muy, muy muerto.' '¿Muy, muy muerto?', pregunté. 'Sí. Muerto es como ahora. Muy muerto es de hace años. Muy, muy muerto es algo tan lejano que no te lo imaginas.'" Es decir, niños menores de nueve años son capaces de realizar una construcción temporal que puede situarse dentro del tiempo de la historia. Pluckrose agrega que es poco probable que con sólo 5 años un niño tenga un concepto de tiempo histórico (un tiempo más allá de su propia experiencia o recuerdo personal), pero que si escucha a su abuela hablar de su infancia, ahí está la semilla para la formación de éste.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DIDÁCTICOS DE TIPO HISTÓRICO

En los libros de texto de la Secretaría de Educación pública (SEP) se buscaron temas comunes a los seis grados de primaria,²² con el fin de elegir uno que tuviera un eje y que articulara y acotara la dimensión temporal para que los niños tuvieran referentes espaciales, temporales, personales y sobre el tópico del tema que les ayudaran a establecer los límites de la temporalización en el periodo de tiempo analizado. De otra manera, si se hubiesen elegido los textos a partir sólo de la identificación de las expresiones lingüísticas temporales (motivo central de esta parte del estudio) y sin importar el periodo histórico involucrado para su análisis (Posclásico, descubrimiento de América, Porfiriato, etc.), los niños tendrían dificultades adicionales para relacionar los eventos en el tiempo porque se verían empujados a saltar de un periodo a otro. Por esta razón se decidió trabajar con el libro de historia de cuarto grado y con el tema de la Independencia de México, que tiene fechas precisas de origen y de fin, un suceso histórico que además es un periodo y que es estudiado en la escuela desde el primer grado.

Antes de presentar la selección de textos trabajados con los niños, se expondrá el análisis que se llevó a cabo de todos los libros de texto, en particular las lecciones de la Independencia de México, que sirvió de base para identificar las categorías de simultaneidad, secuencia, duración (periodicidad), expresadas en el lenguaje. Nos centramos en los fragmentos de texto que contienen expresiones que se refieren a secuencias, simultaneidades y duraciones entre sucesos y en aquellos que permiten trabajar con lo que denominamos *tiempos pasados*. A continuación se ilustrará cómo estas categorías se reflejan en los fragmentos de texto que aparecen en las lecciones de los libros de historia. Posteriormente, se analizará de qué modo algunas de estas categorías están descritas en los planes y programas de estudio y cómo aparecen reflejadas en los libros de texto.

3.1 Tiempos pasados

A partir del análisis de los textos didácticos históricos se identificó una categoría temporal que denominamos *tiempos pasados*. La historia, en palabras de Bloch (1952), estudia a los hombres y sus acciones en el tiempo. El tiempo de la historia es el pasado, así que el

²² También revisamos algunos libros de editoriales comerciales y un libro de texto en portugués de la autoría de Coll y Teberosky, con el propósito de comparar temas históricos y sus expresiones lingüísticas temporales.

trecho temporal está cimentado en el tiempo ya ido. Asimismo, Jean Chesneaux (1991: 60-86) sostiene que la reflexión histórica es regresiva, "que funciona a partir del presente, en sentido inverso del fluir del tiempo".

Con estas premisas, es frecuente pensar que toda narración histórica debe estar contada en tiempos verbales que tienen una perspectiva de pretérito, alejada del narrador (o del lector) y con indicadores temporales precedidos de "aquel", o de "ese", o acompañados de los adjetivos "siguiente" y "anterior": "ese día", "el año anterior", etc. Sin embargo, la narración histórica expresa relaciones internas entre sucesos que los sitúan en relaciones más complejas respecto del presente o del futuro de ese pasado de referencia; esto da como resultado una serie de diversas relaciones entre los sucesos pasados descritos principalmente en tiempos verbales pretéritos. Para el lector no resulta sencillo comprender la red temporal de los sucesos narrados, ya que la tríada temporal (presente-pasado-futuro) está expuesta cuando se describen los acontecimientos.

Las relaciones de los sucesos pasados se tejen en la narración a partir de la tríada temporal (presente-pasado-futuro) de la siguiente manera: a) la narración de sucesos pasados con anclajes al futuro de ese pasado (pasado antecedente-pasado consecuente); b) la narración de sucesos pasados con anclajes al pasado de ese pasado (pasado consecuente-pasado antecedente); c) la narración de sucesos pasados anclados al presente de ese pasado (pasado-presente desactualizado); d) la narración de sucesos pasados anclados al presente del narrador o del lector (pasado desactualizado-presente actualizado).

Si tomamos en cuenta que estos tiempos pasados se basan en la tríada temporal y ésta, de acuerdo con Elías (1997), es movable (pues considera al sujeto), habrá que pensar en la coordinación temporal de los sucesos narrados y la perspectiva temporal de los sujetos involucrados en ellos, tal como lo marca Ricoeur: a) el agente histórico, el sujeto que actúa el hecho acontecido, dentro de lo que Flores denomina el acontecimiento, b) el narrador o historiador, el narrador configura al agente histórico y sus acciones; c) el lector que reconfigura lo que el narrador configura del agente histórico y sus acciones.

Pero, además, los tiempos pasados se ven a la luz del presente que lo investiga y, por tanto, se condiciona a éste, pero también el pasado condiciona al presente y, con ello, al futuro; las relaciones que se tejen entre el pasado y el presente, por tanto, no son simples. Para Le Goff (1991b), resulta necesario estudiar la dicotomía pasado-presente no sólo desde el estudio de la historia, sino a la luz de otros ámbitos disciplinarios como la

lingüística. A pesar de que la didáctica de la historia tampoco considera la movilidad de la tríada temporal, es necesario reconocerla para entender la complejidad de la red temporal de los textos.

Las relaciones de los sucesos pasados son narradas con diversos indicadores lexicales que manifiestan semánticamente lo temporal, por lo que no es sencillo para el lector comprender la red temporal de los sucesos narrados.

El análisis de los fragmentos de texto de libros escolares considera las relaciones complejas de los tiempos pasados en la narración desde una perspectiva lingüística en el plano del discurso (la sintáctica, la semántica, la perspectiva del narrador, del agente histórico y del lector). A continuación se reproduce un ejemplo que refleja la complejidad de la red temporal de los sucesos narrados desde ese plano:

“En 1810, hace casi 200 años, México no era un país independiente. Entonces se llamaba Nueva España, porque los reyes de España ponían a las autoridades y mandaban sobre los pobladores. (...) La madrugada del 16 de septiembre de 1810, Don Miguel Hidalgo reunió al pueblo y lo invitó a pelear por la independencia de México. Así empezó una guerra que duró 11 años. Al final, aquellos mexicanos triunfaron y formaron un país libre: nuestra patria. Por eso, en todas las ciudades y pueblos hay una gran fiesta el 15 y el 16 de septiembre. Celebramos nuestra independencia”. (SEP, *Libro integrado, Segundo grado*, 1998: 24-25).

Cuando se dice: “hace casi 200 años, México no era un país independiente”, se describe un suceso pasado que exige al lector realizar al menos una de dos operaciones: una cuenta matemática que implica tomar como punto de referencia el año de “1810” y sumar 200 años para ubicarse en su presente (por ejemplo, el año 2000), o restar desde su presente (2000) e irse hacia el pasado para reconocer que “hace casi 200 años” se refiere al año de “1810”. En este sentido, dicha oración, aunque se refiere al año de “1810” anclada al pasado, tiene un sentido de presente temporal movable, porque al tomar explícitamente como referencia al lector, sólo puede comprenderse desde el presente actual (presente actualizado). Además, se cuantifica la duración de manera aproximada.

En “México no era un país independiente” hay un contraste implícito entre dos pasados: 1) antes de septiembre de 1810, cuando México no era un país independiente, y 2) a partir del 16 de septiembre de 1810, cuando se inicia la Independencia. Esta relación pasado-pasado (antes y después de la Independencia) implica hacer dos tipos de relaciones temporales: encontrar un pasado antecedente y un pasado consecuente, al mismo tiempo que ligar la continuidad de esa independencia al presente actual, porque México sigue siendo un país independiente.

En el mismo fragmento se indica que México “Entonces se llamaba Nueva España”. Aquí se repite la misma necesidad de que el lector establezca una relación entre un pasado antecedente (Nueva España como nombre previo de México) con un pasado consecuente (la denominación de México como país independiente) a partir del vínculo entre esos dos pasados y su presente actualizado. Además, el verbo “llamaba” presupone un amplio periodo de tiempo, pues la referencia a “Nueva España” implica duración de ese pasado antecedente cuyo consecuente es el final de la lucha por la independencia: “Al final, aquellos mexicanos triunfaron y formaron un país libre”.

Si bien es cierto que en la oración “Don Miguel Hidalgo reunió al pueblo” el solo nombre del personaje remite al pasado, no sucede lo mismo con el nombre del personaje colectivo anónimo de “pueblo”. La presencia de “Miguel Hidalgo” y “pueblo” supone establecer una relación de orden temporal entre agentes históricos contemporáneos para ubicarlos en el mismo presente, desde la perspectiva de los agentes narrados, y como personaje y ente del pasado, desde la perspectiva del lector (presente desactualizado).

Al final del fragmento se apela explícitamente al presente actualizado del lector: “Por eso, en todas las ciudades y pueblos hay una gran fiesta el 15 y el 16 de septiembre. Celebramos nuestra independencia.” El verbo “celebramos” está en presente del indicativo, pero también puede ser pasado del indicativo. Este tipo de verbos es muy común en la narración histórica. Su connotación temporal (presente o pasado) está acotada por el contexto. Hay, pues, una relación de pasado-presente actualizado.

Como se puede apreciar en este análisis, la malla temporal de los sucesos narrados es muy complicada, ya que exige al lector establecer varias relaciones entre la tríada temporal desde las tres perspectivas mencionadas. Además, para interpretarlos se requiere del dominio de conocimientos de lingüística, historia y matemáticas, entre otros.

3.2 Secuencias

La secuencia es una categoría temporal. Para Trepát y Comes la sucesión (o secuencia) se liga a lo cronológico, pero desde la lingüística, que estudia la forma narrada, esta cuestión es más compleja. Filinich (1998: 62-63) diferencia lo cronológico de lo lineal, sin olvidar su vinculación, a la vez que amplía y puntualiza las dimensiones y direcciones temporales del tiempo textual: “En el caso del discurso verbal no es difícil observar que el encadenamiento oral o escrito del discurso se desarrolla en una sucesividad temporal de sus elementos. Es decir, que la sustancia verbal obliga a un despliegue temporal sucesivo del enunciado. Con todo, (...) tal sucesividad no implica una sumisión del discurso a la

cronología o a la causalidad como tampoco una supuesta continuidad lineal del tiempo. Aquello que nos interesa resaltar aquí es que la sucesividad temporal aparece incluso en la sustancia misma a través de la cual se manifiesta el discurso cuando es verbalizado". Zavala (1999: 138) agrega que entre los tiempos lineales está el cronológico, que va del pasado al futuro y que es irreversible. En el presente trabajo se retoma esta categoría en ese sentido más amplio que el puramente cronológico.

De acuerdo con Filinich y a partir de la revisión de los fragmentos de texto, la escritura de los textos es sucesiva por la propia naturaleza de la escritura, pero hay, además, un orden de sucesión inherente a los acontecimientos (lineal y cronológico) que puede ser expresado en el suceso narrado de manera lineal, del pasado al futuro, pero también del presente o futuro (imaginario) al pasado. La manera en que el discurso histórico ordena los sucesos supone que el narrador se ubica en un tiempo posterior a los acontecimientos, de esta manera la cronología pueda ser lineal (en sentido estricto, del pasado a presente o futuro) o no, y no sólo sea expresada en las fechas, como comúnmente se cree, sino en diversas expresiones lingüísticas.

3.2.1 Las secuencias desde el análisis específico de los libros de texto

La naturaleza de la escritura, el orden de los acontecimientos históricos y el uso de diversos referentes temporales lingüísticos condicionan el establecimiento del orden cronológico, progresivo, secuencial y lineal en el sentido estricto.

La siguiente clasificación de los tipos de secuencia es resultado del análisis de textos de los libros didácticos encontrados: llamamos linealidad prospectiva a la secuencia que va del pasado al futuro; linealidad retrospectiva, a la que va del presente actualizado al pasado, y mixta, a la que incluye las dos. La variedad de estas tres formas se expresa con distintos marcadores lingüísticos y no sólo con los de datación, como se describe a continuación:

A) Linealidad prospectiva

- a.1) Con datación (con léxico que se refiere a lo fechado y lo nominado)
- a.2) Sin datación (sólo con léxico verbal, adverbial, nominal, etcétera)

B) Linealidad retrospectiva

- b.1) Con datación (con léxico que se refiere a lo fechado y lo nominado)
- b.2) Sin datación (únicamente con léxico verbal, adverbial, nominal, etcétera)

C) Linealidad mixta (prospectiva-retrospectiva)

- c.1) Con datación (con léxico que se refiere a lo fechado y lo nominado)
- c.2) Sin datación (únicamente con léxico verbal, adverbial, nominal, etcétera).

En la datación de los sucesos hay al menos dos matices. Uno, lo que denominamos *lo fechado*, que se entiende como el uso combinado de símbolos matemáticos (arábigo y romano) con el lenguaje verbal (días, meses, años, etc.) para reconstruir la sucesión, y, dos, lo que llamamos *lo nominado*, referido al uso de “nombres” otorgados a periodos para sustituir una fecha histórica sin usar símbolos matemáticos, por ejemplo, cuando se dice: “El Siglo de las Luces” en lugar de “El siglo XVIII”.

Los libros didácticos de historia no utilizan de una manera “pura” estas linealidades ni determinadas expresiones lingüísticas para expresar la cronología. No obstante, con el fin de facilitar el análisis se retoman fragmentos que ejemplifican lo más claramente posible la clasificación sugerida. Los recursos lingüísticos usados para establecer la secuencia en función de una amplia variedad lexical son los siguientes:

- Adverbios: antes y después; ayer-hoy-mañana; primero, luego, adelante, entonces, etcétera.
- Adjetivos demostrativos: esa, aquella.
- Otro tipo de expresiones como: “a principios”, “a mediados”, “a finales”; “más tarde”, “en los años siguientes”.
- Verbos: salió-llegó-lo mataron.
- Números: 1810-1811-1821; XI-XVI, XIX.
- Sustantivos que se refieren a periodos nominados: Preclásico-Clásico-Posclásico.
- Sustantivos que se refieren a personajes: (presidentes) Emilio Portes Gil-Pascual Ortiz Rubio.
- Sustantivos que se refieren a división política: Nueva España-México.

También se encontró que podíamos hablar de la amplitud de la duración de las secuencias; sin embargo, hay algunas dificultades para realizar la tipificación de la amplitud debido a que en la narración histórica los sucesos narrados y las expresiones que marcan la duración son muy variados.

Por ejemplo, notamos en el análisis de los fragmentos que si bien conceptos como “eras” y “etapas” se ligarían históricamente más a las secuencias extensas, algunos términos como “siglo” se relacionarían con secuencias medianas, y, con secuencias breves, conceptos como “años, meses y días”. No obstante, esto no siempre sucede así: cuando una expresión dice “hace miles de años”, los referentes involucrados llevan a pensar en una secuencia mediana o extensa.

En cuanto a la duración de los sucesos históricos, por ejemplo, una secuencia extensa, dentro de la historia de México, puede ser el periodo de la Independencia de México; una secuencia de sucesos de duración mediana sería las etapas en las que ésta se divide y una breve los actos realizados durante la conspiración hasta el grito del 16; sin embargo, desde otro marco de análisis puede no serlo.

Por tanto, desde el plano del análisis del discurso un suceso puede tener una duración extensa, según el contexto de análisis de eventos, o puede tener una duración mediana, según otro contexto; un suceso de duración breve en un contexto puede no serlo en otro. La clasificación de la amplitud de la duración de los sucesos (tanto en las secuencias como en las simultaneidades) es relativa, no hay un parámetro rígido que marque cuando es mayor o cuando es menor la duración, por lo que depende de los contextos de análisis de eventos de cada estudio. En la presente investigación tomando en cuenta lo anterior clasificamos la duración en tres tipos: extensa, mediana y breve.

A) *Linealidad prospectiva*

a. 1) Encontramos un orden secuencial anclado en referentes cronológicos que datan los sucesos con fecha en forma lineal prospectiva.

- Datación con fecha

“Desde el siglo XI se formó en Japón un sistema parecido al feudalismo en Europa. Numerosos jefes militares dominaban su propio territorio, apoyados por guerreros profesionales de origen noble llamados *samurai*. Las luchas entre los grupos feudales se prolongaron hasta finales del siglo XVI, cuando el clan Tokugawa sometió a los demás y estableció un sólido poder militar que duró hasta mediados del siglo XIX.” (SEP, *Historia Quinto grado*, 2000: 86).

Las expresiones “siglo XI”, “siglo XVI” y “siglo XIX” funcionan en este ejemplo como marcadores temporales que datan los sucesos; son fechas en el sentido amplio del término,²³ por tanto, esta linealidad temporal es prospectiva y data los hechos usando fechas. En este fragmento los lectores deben reconstruir los sucesos en el tiempo reconociendo primero la secuencia de los elementos numéricos como “XI”, “XVI” y “XIX”, y apoyándose, adicionalmente, en el reconocimiento de otros indicadores temporales léxicos como: “desde”, “hasta”, “mediados”, este último indica también secuencia dentro de un periodo amplio de tiempo dividido. En este caso, los elementos numéricos constituyen la pista principal para reconstruir la secuencia. Lo que denominamos “siglo

²³ Cuando se dice “fecha”, la idea general es que se refiere a año, mes y día. Sin embargo, por extensión consideramos que las expresiones como “siglo XVI” son fechas.

fechado” tiene una nominación numérica y secuencial asociada al sistema de números romanos. El numeral romano no puede ir independiente de la palabra “siglo”. Esto no sucede con años, donde los numerales arábigos pueden ir independientes de un numeral. La palabra “siglo” marca una cuantificación temporal, pues cada siglo tiene cien años, que ayuda a temporalizar los numerales romanos, por ejemplo, de esa manera se ubica el “siglo XI” como los años de 1001 a 1100.

- Datación nominada

“El **Formativo o Preclásico**²⁴ abarca desde 1800 a.C., cuando se extienden las aldeas agrícolas permanentes, hasta 200 d.C. El **Clásico** abarca del año 200 al 800. Es el tiempo de esplendor de numerosas ciudades independientes (...), en las que se construyeron grandes centros ceremoniales. El **Postclásico** comprende desde el año 800 hasta la llegada de los españoles. Al principio de este periodo, las ciudades más importantes de Mesoamérica fueron abandonadas o destruidas. Después se fundaron otras y finalmente surgió el gran señorío mexica (...).” (SEP, *Historia, Quinto grado*, 2002: 91).

Este ejemplo muestra la secuencia prospectiva nominal con términos asignados a periodos históricos: “preclásico”, “clásico” y “postclásico”. Con el reconocimiento de estos términos se espera que el lector reconstruya la secuencia histórica de las etapas o épocas en que los especialistas dividen la evolución de las civilizaciones mesoamericanas. En este mismo párrafo se identifican otras expresiones lingüísticas que supuestamente apoyarían la construcción de dicha secuencia: “(...) abarca desde 1800 a.C. (...) hasta 200 d.C.”. Sin embargo, no resulta trivial para un lector de quinto grado de primaria manejar, por un lado, la división del tiempo en periodos nominados, y por otro, el marcaje de las fechas en un sistema que divide la humanidad en dos eras (antes y después de Cristo), en el que la secuencia numérica es progresiva en sentido negativo²⁵ y positivo respectivamente.

Vale la pena resaltar la presencia de expresiones adverbiales como “Al principio”, “después” y “finalmente”, que implican duración y agregan dificultad al párrafo, dado que deben ser entendidas como marcadores de secuencia que atañen al periodo posclásico y no a los tres periodos. Con este ejemplo se puede ver que ningún texto es puro, ya que hay una multiplicidad de expresiones temporales que se vinculan entre sí para otorgar un

²⁴ Las palabras marcadas con negritas aparecen así en el libro de texto analizado.

²⁵ La expresión “antes de Cristo” conlleva de alguna manera el uso de un sistema de números negativos, pues se va del año 1 hacia atrás, aunque siguiendo el orden secuencial progresivo de la numeración arábica, y los números mayores están más alejados del presente actual.

sentido temporal a los sucesos históricos y que funcionan simultáneamente como “pistas” que orientan al lector para reconstruir dicha temporalidad.

a. 2) A continuación se presentan ejemplos de linealidad prospectiva sin datación (sólo con léxico verbal, adverbial, nominal, etcétera).

- Con énfasis en marcadores adverbiales y aspectuales del verbo.
“Con la mitad de sus hombres y numerosos aliados, Cortés salió hacia Tenochtitlan. A medio camino, llegaron a Tlaxcala, donde sostuvieron un combate. Pero luego establecieron con los tlaxcaltecas una alianza definitiva. Después se detuvieron en Cholula, donde atacaron por sorpresa y mataron a muchos de sus habitantes.” (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 2001: 55).

En el fragmento no hay ninguna fecha; sin embargo, es posible reconstruir una secuencia a partir del orden en que están narrados los sucesos de acuerdo con diversos marcadores lingüísticos. Los adverbios marcan lo cronológico con “luego” y “después”. La expresión “A medio camino” aparentemente no es temporal (sino espacial) pero, al denotar duración, supone una sucesión hacia delante. Los verbos “salió”, “llegaron” y “se detuvieron” resultan marcadores aspectuales de la duración de las acciones. El verbo “salió” es un verbo incoativo que indica el principio de una acción que se va a continuar. Por tanto, la secuencia sugerida es la siguiente: primero, Cortés salió hacia Tenochtitlan; segundo, Cortés y aliados llegaron a Tlaxcala; tercero, Cortés y aliados sostuvieron un combate en Tlaxcala.

- Con énfasis en sustantivos propios que aluden a personajes históricos
“Cuando Juárez murió, Lerdo de Tejada ocupó la presidencia de la República. Al acercarse el fin de su periodo presidencial, sus partidarios quisieron reelegirlo, pero Díaz se opuso a esta medida y organizó la rebelión de Tuxtepec para impedir la reelección.” (Santillana, *Historia 4*, 1994: 87).

La reconstrucción de la secuencia presidencial Juárez-Lerdo de Tejada-Porfirio Díaz está ligada, por un lado, a la muerte de Juárez y, por otro, al conocimiento de la sucesión presidencial. En este fragmento, resulta explícito que Lerdo de Tejada sucede a Juárez en la presidencia, pero no que Díaz sigue a Lerdo de Tejada.

- Con énfasis en léxico variado
“Al empezar agosto la defensa de la ciudad ya era imposible. Se decidió que Cuauhtémoc y otros jefes aztecas intentaran escapar por el lago, para continuar la lucha en otro lado. Sin embargo, fueron detenidos por uno de

los navíos españoles y hechos prisioneros. En los días siguientes, lo que quedaba de la ciudad fue capturado por las fuerzas de Cortés y la resistencia indígena cesó.” (SEP, *Historia, Quinto grado*. 2002: 152).

En este caso, la expresión verbal “En los días siguientes” indica una relación de secuencia temporal vinculada a la expresión “Al empezar agosto”, al mismo tiempo que a la narración de la captura de Cuauhtémoc. Es interesante notar cómo este tejido léxico basado en los términos “agosto” y “días siguientes” muestra la complejidad de las redes temporales, ya que supone el conocimiento del lector de la división de los años en meses y éstos en días. Además, denota el carácter durativo del lapso de tiempo al que se refiere la secuencia por la presencia del plural de la palabra “día”. A pesar de haber un anclaje en el mes de agosto, no se sabe con precisión si “los días siguientes” se refieren al mismo mes de agosto o al siguiente mes. Así, la secuencia que se va a reconstruir sería: primero, la lucha de Cuauhtémoc por defender Tenochtitlan; segundo, la captura de Cuauhtémoc y, tercero, la toma de Tenochtitlan por Cortés, sin haber una claridad sobre las fechas, pero situadas en el mes de agosto.

B) Linealidad retrospectiva

b. 1) El orden secuencial anclado en referentes cronológicos que datan los sucesos con fecha en forma lineal retrospectiva se ejemplifica a continuación.

- **Datación con fechas**

“La noche del 15 de septiembre celebramos el inicio de nuestro movimiento de independencia. (...) En la capital del país, en el balcón central del Palacio Nacional, como parte de la ceremonia el presidente de la República toca una gran campana. Es la misma que Hidalgo, el Padre de la *Patria*, hizo repicar en Dolores, Guanajuato, donde él era párroco, la madrugada del 16 de septiembre de 1810. (...)” (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 2001: 85).

La secuencia temporal es lineal retrospectiva, porque el lector necesita reconstruir, a partir de la mención de la fecha del 15 de septiembre (sin referencia a un año específico), la reiterada celebración del inicio del movimiento de independencia desde 1810 y hasta nuestros días, lo que indica duración. Esta reconstrucción retrospectiva se refuerza con la presencia de verbos y otras marcas lexicales: en tiempo presente, los verbos “celebramos y toca”, y en pasado “hizo” y “era”. Las otras marcas léxicas en este contexto para el presente son “capital del país”, “presidente” y “República”, e “Hidalgo”

para el pasado. Ambos tipos de marcaciones indican que se va de un presente actualizado a un pasado histórico. Es interesante notar que el lenguaje numérico, en las expresiones 15 y 16 de septiembre, suple al léxico temporal, pues señala lo que es el día de un mes y de un año. Esto es algo que también deben manejar los niños al interpretar los textos.

- Datación nominada

“Antes de ocuparnos del movimiento de Independencia, vamos a revisar lo que el México de hoy conserva del Virreinato de la Nueva España. Los señoríos mesoamericanos no llegaron a formar nunca una unidad. (...)” (SEP. *Historia, Cuarto grado*, 2001: 76).

La secuencia está basada en una linealidad retrospectiva porque hay que partir del presente del lector (presente actualizado) hacia el pasado histórico, para ubicar la relación temporal entre la Independencia, el Virreinato y la época Prehispánica. Este fragmento muestra una gran complejidad, ya que exige al lector un conocimiento del orden de la secuencia histórica y del manejo de la terminología de los periodos señalados.

b. 2) Sin datación

- Con énfasis en adverbios y verbos

“Hoy en día los científicos son especialistas que estudian una sola ciencia y algunos investigan durante toda su vida un solo tema. En Grecia era diferente; un científico estudiaba cuestiones distintas y podía ser al mismo tiempo matemático y médico o geógrafo y biólogo. A estos sabios los llamaban filósofos, que quiere decir ‘los que aman el saber’.” (SEP, *Historia Quinto grado*, 2002: 47).

Los principales indicadores para reconstruir la secuencia retrospectiva están dados por los marcadores adverbiales (“Hoy en día” vs. “En Grecia era diferente”) y las oposiciones temporales verbales presente-copretérito (“estudian” vs. “estudiaba”; “son” vs. “podía ser”).

C) Linealidad mixta (prospectiva-retrospectiva)

c. 1) A continuación se expone un ejemplo con linealidad mixta.

- Datación con lo fechado y lo nominado

“En las sierras de Oaxaca habitaban los mixtecos; en el valle, los zapotecas. Antes de que empezara el Clásico, había ya numerosas aldeas. Hacia 650 a.C., en una meseta junto a la ciudad de Oaxaca, comenzó a edificarse el centro ceremonial de Monte Albán: una gran plaza rodeada de construcciones. Esta ciudad dominó el valle hasta finales del Clásico, hacia

el siglo X. Más tarde, los mixtecas bajaron de sus montañas e hicieron que los zapotecas abandonaran el valle.” (SEP. *Historia, Cuarto grado*, 2001: 22).

Este fragmento muestra la presencia de dos culturas (mixteca y zapoteca) en la región oaxaqueña antes del periodo clásico. Se centra en la lucha entre dichas culturas por asentarse en el valle de Oaxaca. Para comprender el fragmento, el lector debe ubicarse desde el periodo preclásico (de 1800 a.C. a 200 d.C.), pasando por el clásico (200 d.C.- 800 d.C.) hasta el posclásico (800 d.C. a 1500 d.C.).

La expresión con datación nominal “Antes de que empezara el Clásico” tiene una linealidad retrospectiva en el sentido de señalar que desde el periodo preclásico ya había indicios de las culturas mixtecas y zapotecas en Oaxaca.

La expresión “Hacia 650 a.C.” refuerza una linealidad prospectiva en el sentido de marcar, junto con la expresión “Antes de que empezara el Clásico”, la continuidad de los aldeanos zapotecas del valle desde el inicio del periodo clásico hasta aproximadamente mediados del mismo. La expresión “Hacia 650 a.C.” señala el comienzo de la actividad arquitectónica de los zapotecas. Esta linealidad prospectiva se mantiene con las expresiones “hasta finales del Clásico”²⁶ y “hacia el siglo X”, que indican el dominio de los zapotecas en Monte Albán.

Cabe mencionar que la expresión “más tarde” refuerza la linealidad prospectiva, pues permite al lector ubicar la continuidad del periodo clásico hacia el posclásico. Este tipo de expresiones, usadas ampliamente en la narrativa histórica, son complejas, ya que pueden usarse para señalar, sin parámetros fijos, la amplitud de los periodos. En este caso, “más tarde” puede abarcar un periodo de cien años.

Para reconstruir los dos tipos de secuencia (retrospectiva y prospectiva), el énfasis está puesto en las dataciones (fechadas y nominadas) y en las expresiones donde aparecen los verbos (“habitaban”, “empezara” y “comenzó”) con valores aspectuales que denotan duración.

c. 2) Sin datación.

- Con énfasis en expresiones con léxico adverbial y verbal, en oposición temporal:

²⁶ El fragmento dice: “hasta finales del Clásico”, indicando que es “hacia el siglo X”, es decir, durante el siglo IX. Esto agrega un sentido de secuencia que hace ubicar en lo fechado: “Siglo X”, para ubicar lo nominado: “finales del Clásico”, que sería cercano al año 800 d.C.

“(...) lo que actualmente es Grecia es sólo una parte del antiguo mundo griego (...) Los griegos no eran originarios de ese territorio, pues durante muchos siglos vivieron en las inmensas llanuras que en la actualidad son parte de Ucrania y de Rusia. Se dedicaban a la ganadería y su cultura era simple, aunque ya sabían fabricar herramientas y armas de bronce. Desde esa región partieron, en varias oleadas, migraciones de tribus enteras hacia el mar Mediterráneo. (...) Antes de que llegaran los primeros griegos, se había desarrollado una cultura avanzada en Creta (...)” (SEP, *Historia, Quinto grado*, 2002: 40).

Al igual que en el ejemplo anterior, en este fragmento se puede reconocer la presencia de una linealidad mixta. En este caso, no hay una sola referencia con datación, pero hay varios indicadores temporales que sugieren la siguiente secuencia de los acontecimientos: primero, los griegos vivían en lo que hoy llamamos Ucrania y Rusia; segundo, salieron hacia el mar Mediterráneo y, finalmente, se establecieron en Creta.

En resumen:

a) Los textos no son puros. En la narración de los textos didácticos aparece una combinación de las formas de linealidad expresadas de distinta manera, por lo que decimos que los textos no son puros. Es decir, por un lado, la secuencia se expresa en la cronología anclada en lo fechado o lo nominado, tanto en la linealidad retrospectiva, prospectiva o mixta; por otro, la secuencia no sólo depende del establecimiento de un orden cronológico, sino de una serie de recursos temporales como el orden de enunciación y la duración expresada, entre otros, en los adverbios, las oposiciones temporales y el aspecto verbal. Quien lee este tipo de texto debe considerar, al mismo tiempo, los matices de linealidad y las diferentes expresiones lingüísticas de la temporalidad para reconstruir la secuencia.

Esta manera ampliada de ver la secuencia nos lleva a compartir, en parte, la postura de Trepát y Comes en el sentido de que la sucesión se liga a lo lineal, según el “antes” y el “después”. Sin embargo, lo lineal dentro de la narrativa histórica es un término que debe precisarse, pues aludir al pasado, con sus tiempos pasados, depende de las perspectivas del narrador, del lector y del agente histórico.

Torres (1999) comenta que la secuencia es un articulador temporal elemental, fácil de construir por los alumnos porque permite establecer una relación lógica de anterioridad y posterioridad. Sin embargo, después de analizar las diversas formas en que la secuencia está expresada en los textos de tipo histórico, dicha afirmación resulta poco convincente,

pues la construcción de la secuencia a partir de las expresiones lingüísticas temporales de dichos textos es difícil.

b) Lo datado y lo no datado son elementos fundamentales para reconstruir la secuencia. Por la naturaleza de la disciplina histórica, la mayoría de los autores de los libros de texto se apoya en la datación (lo fechado y lo nominado) para ofrecer información histórica y favorecer el establecimiento de las relaciones cronológicas entre sucesos. Por supuesto que también se auxilia de otras expresiones lingüísticas temporales que no significan datación. Sin embargo, los autores, los encargados de la didáctica de la historia y los historiadores siempre han puesto énfasis al hablar sobre el tiempo histórico como tiempo cronológico, en lo datado (lo fechado y lo nominado), pero las expresiones lingüísticas temporales para enunciar lo cronológico son muy ricas.

La enseñanza de la historia está vinculada estrechamente a lo cronológico, como lo muestra la variedad de expresiones lingüísticas usadas para relacionar los sucesos temporalmente. Las reformas educativas actuales han pretendido quitar peso a la enseñanza de las fechas introduciendo la de los “grandes periodos”, queriendo con ello minimizar lo cronológico y la memorización. Sin embargo, la datación nominal es una forma de cronología y su expresión es mucho más que la que se marca en la datación. Por ello es recomendable que el centro de la discusión al respecto cambie de enfoque por uno que comience a señalar la riqueza y dificultad de la noción del tiempo en la historia.

Partimos de la hipótesis de que lo datado es importante en la narración histórica para que los niños ubiquen temporalmente los sucesos. Sin embargo, aunque para los niños sea más fácil reconocer la secuencia de lo fechado a partir del reconocimiento de la secuencia numérica, la complejidad de fijar dichas secuencias en la variedad de expresiones lingüísticas que se ligan dentro del texto para darle sentido secuencial representa una complejidad mayor. Suponemos, además, que cuando los fragmentos de texto no presentan expresiones fechadas es aun más difícil para el lector reconstruir el significado temporal entre los sucesos.

3.2.2 Las secuencias desde el enfoque del plan, los programas de estudio y los libros de historia

El enfoque del plan de estudios vigente indica que se parte del “convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo”, por tanto, no es conveniente “guiarse por una concepción que privilegia los datos, las fechas y los nombres (...) promoviendo (...) el

aprendizaje memorístico". Sin embargo, esto no se ve claramente reflejado en los programas de estudio y en los libros de texto.

El enfoque tiene cinco rasgos que articulan los temas, dos de ellos ligados directamente con la cuestión de la sucesión temporal. El primero se refiere a la manera progresiva en que se organizan los temas, "(...) partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general". El segundo se refiere al modo de "(...) estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico" (SEP, 1993: 89-90).

En cuanto al primer rasgo, se pretende fomentar en los estudiantes, a partir de la enseñanza de la historia, la noción de cambio a través del tiempo; esta noción se trabaja con la adquisición de un esquema de orden secuencial de las grandes etapas, en una "organización progresiva" de los temas históricos. El enfoque del plan de esta asignatura plantea una secuencia didáctica que supone una manera particular de acercar a los niños a los contenidos históricos y que no es sistemática para todos los grados.

En los primeros dos grados, se pretende usar como referentes las transformaciones que los niños experimentan en su vida cotidiana; se sugiere una reconstrucción desde los sucesos más cercanos a los niños hacia los más lejanos, es decir, propone trabajar con la historia personal de los niños para acercarse a los contenidos históricos centrándose en la vida cotidiana para ir hacia el pasado, sin poner mucho énfasis en la secuencia lineal prospectiva de los acontecimientos, pues se basa en narraciones que siguen las secuencias de las conmemoraciones cívicas. En tercer grado, se inicia el estudio sistemático de la disciplina a partir de la historia de la entidad federativa donde viven los niños. En cuarto se trata la historia nacional, en quinto la historia universal y en sexto se regresa a hacer una revisión acotada de la historia nacional. En los últimos cuatro grados (de tercero a sexto), la perspectiva lineal cambia: en lugar de partir del presente actualizado de los alumnos para trabajar el pasado histórico, se plantea la secuencia histórica desde una linealidad prospectiva. Es decir, se pretende que los alumnos adquieran un esquema de orden secuencial de las grandes etapas desde una mirada cronológica prospectiva, con la intención de favorecer la adquisición de la noción de cambio a través del tiempo (SEP, *Plan y Programas de estudio*, 1993: 89-90).

En el segundo rasgo se señala que, para los primeros dos grados, es necesario estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que ocurren en su entorno inmediato, "(...) para superar la espontánea fijación en

el presente que es común en ellos". En los siguientes grados un elemento constante de la enseñanza será la adquisición de nociones generales para ordenar la historia en "grandes épocas". Aunque en la descripción del programa se pretende aislar los dos rasgos señalando propósitos diferentes, en la exposición de estos propósitos hay una relación, porque ambos se refieren a aspectos estrechamente ligados. Por un lado, fomentar el aprendizaje de la noción de cambio a través del tiempo, y, por otro, la adquisición de la noción de ordenamiento para reconstruir el conocimiento histórico. Vale también señalar que la estrategia con que se pretende fomentar dichos aprendizajes cambia radicalmente de los dos primeros grados a los últimos cuatro.

A continuación se analizan los aspectos más relevantes del plan de estudios y los libros de textos en relación con estos dos rasgos del enfoque.

a) **De lo cercano a lo lejano.** En el primer ciclo, la noción de cambio a través del tiempo se trata desde la historia personal del niño (lo concreto y cercano), para pasar después al trabajo con la familia y luego con la localidad (lo lejano y general). Se hace énfasis en los cambios de las personas, los objetos y el paisaje. Específicamente, en el programa de primer grado aparece como contenido el uso de "antes y ahora" ligado a las historias personales, pero en segundo grado se pierde la especificidad de estas nociones. Además, en este primer ciclo se inicia la enseñanza de la historia con la conmemoración de los acontecimientos históricos, de acuerdo con el calendario civil, sin considerar la discrepancia en el orden de los eventos a lo largo del año ni la secuencia histórica en que sucedieron. Esta lógica parece suponer que lo más cercano y concreto —temporalmente— para un niño son las nociones de día y mes. Por ejemplo, el mes de septiembre se asocia con la celebración del inicio del movimiento de independencia, ocurrido en 1810, sin importar que en octubre siga un acontecimiento ocurrido en 1492.

El programa de tercer grado contempla una estrategia de enseñanza en la que se intenta vincular el trabajo del primer rasgo (de lo cercano a lo más lejano del niño) al estudio sistemático de la historia, lo que implica ordenar los acontecimientos a partir de la linealidad prospectiva. Se sigue pensando que la noción de secuencia se puede trabajar implícitamente con temas como "el pasado de la familia y la historia de objetos familiares, documentos", etc. Pero, a pesar de plantear temas como: "La vida y las cosas cambian con el tiempo", no se enuncia explícitamente cómo vincular las nociones "antes", "ahora", "hoy", "pasado" y "presente" tratadas desde lo cotidiano con su manejo en la historia y en la narrativa histórica. En el libro de historia del Distrito Federal aparecen buenos intentos por relacionar la importancia de la historia con la noción de cambio a través del tiempo,

sin embargo, las explicaciones y actividades podrían mejorarse si se toman en cuenta las nuevas investigaciones sobre la enseñanza de la historia y los logros y dificultades de los niños con la noción del tiempo.

Existe una confusión entre los conceptos de lo temporal y lo espacial, porque (particularmente en el primer ciclo) la noción de temporalidad (“ahora”) está unida a la noción espacial (“aquí”). Las nociones de “cercano” y “lejano” no están definidas con claridad en términos temporales.

Finalmente, es posible cuestionar la pertinencia de este primer rasgo. De acuerdo con Egan, quien critica los fundamentos básicos de la didáctica de la historia (ir de lo concreto a lo abstracto; de lo conocido a lo desconocido; de lo sencillo a lo complejo; de la manipulación activa a la conceptualización simbólica, etc.), los niños “(...) son unos productores incesantes de imágenes mentales de lo que probablemente *no han experimentado nunca...* y aportan emparejados una serie de *conceptos abstractos* potentísimos” (en Trepát y Comes: 1999: 63). Los niños pequeños van construyendo la noción del tiempo no sólo a partir de lo que experimentan en el plano concreto, sino también de la elaboración de un mundo imaginario, por ejemplo, de la lectura de cuentos, del cine o de los juegos en las computadoras. Desde los cuatro o cinco años de edad los niños comprenden nociones temporales abstractas que no han experimentado nunca, como “hace muchos años”, “hace mucho tiempo”, con las que construyen y reconstruyen el sentido del tiempo. Por ello, la noción de cambio a través del tiempo no tiene por qué sostenerse sólo en una secuencia didáctica que vaya de “lo cercano, concreto a lo lejano y general”, pues los niños son capaces de aprehenderla si se parte también en dirección contraria.

b) La división de los “grandes periodos” o “grandes etapas”. En forma paralela al fenómeno señalado en el apartado anterior, el plan y los programas de estudio, en el mismo rasgo de ir de lo cercano a lo lejano que se enuncia para los seis grados, no dejan de plantear la enseñanza de la historia desde una mirada prospectiva. El ordenamiento temático se sustenta en las “grandes épocas” y va en forma cronológica del pasado al futuro, como se observa en la siguiente cita:

“(...) El curso de quinto grado cubrirá desde la prehistoria hasta la consumación de nuestra independencia y el de sexto desde ese momento hasta el presente, con el propósito de hacer más completo el estudio de la historia contemporánea de México y del mundo.” (*Plan y Programas de estudio*, 1993: 90).

El rasgo de ir de lo cercano a lo lejano presenta inconsistencias pues para el segundo y tercer ciclo de la primaria promueve el planteamiento de la división de la historia en “grandes etapas” o “periodos”, división que consiste en una secuencia de linealidad progresiva que va de lo más lejano en el tiempo a lo más cercano (cronológica en sentido estricto). Las etapas ordenadas de esa manera están unidas más a los periodos nominados que a las fechas. En los programas de primero y segundo esta mirada de la división en épocas (orden prospectivo) se diluye porque está centrada en la conmemoración de acontecimientos históricos según el calendario cívico.

La libertad con que historiadores y especialistas en didáctica de la historia agrupan los hechos históricos en “grandes etapas” o “periodos” se refleja en los programas de estudio y libros de texto de tercero a sexto grado. La división de los periodos en temas es distinta para cada grado escolar y entre programas y libros. Por ejemplo, en el libro de sexto se hace la división de la historia de México en dos partes: *El siglo XIX* y *El siglo XX*; en la primera se va de *La revolución de Independencia* a *La consolidación del Estado Mexicano*; en cambio el programa se divide en la Independencia de México, la Independencia de las colonias españolas, las primeras décadas de la República en México, etcétera.

En el programa de historia de tercer año, el orden secuencial de las grandes etapas de la historia de México (que va del México prehispánico al contemporáneo) queda enunciado de manera general y sin ninguna otra periodización. La “época” del “Movimiento de Independencia y el Primer Imperio” se limita a dichos temas; en cambio, en el programa de cuarto grado esa misma “época” abarca temas como la Independencia, la Reforma, el Imperio de Maximiliano hasta la República restaurada. En este último caso, la agrupación de los temas resulta inadecuada, pues dichos sucesos no deberían estar incluidos en una época que abarca sólo hasta el primer imperio (el de Iturbide).

También sucede que los periodos se nombran de manera distinta: en el libro de tercero se habla de “época Colonial” y en el de cuarto de “Virreinato”, para referirse a la misma época. Las cargas de sentido son distintas e implican formas diferentes de temporalizar los sucesos, por lo cual no se puede minimizar tal hecho. Por último, la noción de “etapa” connota duración y no está separada de la simultaneidad. Sin embargo, estas nociones no se manejan de manera explícita ni clara ni vinculadas entre sí en la mayoría de los materiales de la SEP, lo que repercute desfavorablemente en la construcción del tiempo de la historia. Estas inconsistencias pueden deberse a la

diversidad de autores de libros de texto, pero es responsabilidad de la SEP unificar una división temática desde el plan y los programas de estudio.

c) Terminología. A las dificultades anteriores se agregan problemas con el uso y significado de cierta terminología. Por ejemplo, en el plan de estudios, nociones como lo “concreto” (en el sentido de lo tangible, material, cotidiano, próximo al niño) y lo “general” (en el sentido de lo abstracto, lejano en el tiempo) están vistas como antagónicas, cuando se trata de dos esferas de expresar o percibir el conocimiento. Otro ejemplo: el uso poco preciso de términos como “grandes épocas” o “grandes etapas”, que pueden referirse a momentos como la Independencia de México, que, aunque haya durado alrededor de una década, tiene un gran significado para los habitantes del país, o a una división de la prehistoria y la historia, cuya concepción alude a la magnitud del trecho temporal y a su significación para la humanidad. Estas imprecisiones representan dificultades tanto para docentes como para alumnos.

Sujetar la secuencia de orden de los sucesos a la noción de “grandes periodos” es un intento de restar relevancia a la memorización de las fechas; sin embargo, las fechas siempre aparecen y hasta en el libro para el maestro de sexto grado se reconoce su importancia para el trabajo de contenidos históricos. Paradójicamente, se minimiza la cronología al considerarla sólo como el fechaje de los acontecimientos, pero se propone una noción de cronología usando conceptos vinculados a la “periodización”.

d) Las dos tríadas temporales. Tanto en el libro integrado de primer grado como en el de historia de tercero aparecen lecciones dedicadas a la medición del tiempo. En ellas se manejan vínculos entre nociones temporales de naturaleza diversa. Por ejemplo, en el capítulo sobre la *Introducción al estudio de la historia* del libro de tercer grado (1997: 33) se afirma: “Cuando decimos antes, ahora, después, nos referimos al pasado, al presente y al futuro.” Es decir, se propone hacer una correspondencia directa entre las dos tríadas temporales, sin embargo, dicha correspondencia no necesariamente es válida para cualquier relación entre sucesos pasados, presentes o futuros, como lo señala Elías (1997), pues depende de la perspectiva de los actores de los acontecimientos, del narrador y del narratario. El término “ahora” puede estar ligado no al presente del lector (presente actualizado), sino al presente de quien es actor (agente) de los acontecimientos del pasado (presente desactualizado). Así, el esquema antes-ahora-después vinculado a

pasado-presente-futuro es sólo una manera de ayudar a los niños a ubicar los sucesos históricos, pero quizá no la mejor.

e) Los ordenamientos temporales. Dado que la construcción de la noción de “ordenamiento” es un rasgo relevante del enfoque, importa indagar en qué medida esta noción aparece como contenido específico en los programas y libros de texto. Encontramos que sólo en los programas de cuarto y sexto grado aparece enunciado como último tema la *Recapitulación y ordenamiento*, que se divide en los siguientes subtemas: *Reforzamiento de los esquemas de temporalidad y secuencias históricas* y *Ubicación de los acontecimientos y personajes fundamentales*.²⁷ Además de que no es claro a qué tipo de ubicación de los acontecimientos (temporal, espacial o ambas) se refiere el subtema, sorprende que no sea un contenido explícito y primordial a lo largo del programa. Asimismo, en ninguno de los libros correspondientes se especifica cuáles son los esquemas de temporalidad que se van a trabajar ni se mencionan, en ninguna lección, temas o explicaciones vinculados a estos puntos. Tampoco hay elementos didácticos sistematizados que ayuden a los niños a reconocer las grandes secuencias de eventos.

f) Las líneas de tiempo. Otro aspecto relacionado con la noción de secuencia es la línea del tiempo que, al parecer, se propone como un esquema de orden. Sin embargo, su manejo en los libros de texto no obedece a tal idea de esquema, ya que no hay una explicitación sistemática del orden de los acontecimientos ni de los cambios sucedidos a lo largo del tiempo, y se hace un marcado énfasis en las fechas. La línea del tiempo aparece sólo en dos formas en los libros de cuarto a sexto grado: como línea simple, siempre a pie de página en forma de cintilla (planteando secuencias sencillas) y como línea múltiple, en recuadros completos en el cuerpo de las páginas (planteando secuencias y simultaneidades; en varios espacios geográficos).

Por ejemplo, en el libro de cuarto grado aparece, a pie de página, una línea de tiempo prospectiva que va del año 40 000 a.C. a 1988 (d.C.). Otro ejemplo: en el libro de quinto grado la línea de tiempo simple aparece de forma mixta, combinando la presentación de la línea prospectiva y retrospectiva: va de “hace más de dos millones de años” a “1756”, enfatiza la noción de año y minimiza la de eras (antes y después de Cristo), retrocede al ajustarse las fechas históricas a los temas tratados en las distintas lecciones del libro. Un ejemplo de línea múltiple prospectiva y con secuencias y

²⁷ La edición revisada fue de 1993, pero se cotejó con las reimpressiones de los años 1997, 1998, 2000, 2001.

simultaneidades se encuentra en este mismo libro de quinto. La línea va del 500 (d.C.) al 1700 (d.C.), dividida espacialmente en regiones del mundo y temporalmente en “etapas” correspondientes a las periodizaciones de cada región.

El diseño gráfico e iconográfico de la línea del tiempo en los libros de texto merece un estudio aparte, pues rebasa los límites de la presente investigación y resultaría decisivo para comprender la enorme complejidad de la estructuración, que puede representar para los niños problemas de interpretación.

Los libros de texto oficiales de historia, a pesar de estar basados en el enfoque vigente, tienen demasiada carga informativa. No hay los suficientes ni adecuados ejercicios que permitan el desarrollo de las habilidades y capacidades indicadas en el programa. La noción de secuencia está, de alguna manera, presente en el plan, los programas y libros de texto y su manejo es parte de las adquisiciones que deben promoverse en la escuela. Pero, ¿realmente lo logra la escuela primaria con estos libros y programas?, ¿los niños terminarán su primaria aprendiendo que antes de la Revolución mexicana estuvo el Porfiriato y antes el Imperio de Maximiliano?, ¿sabemos en realidad que esto les es más fácil aprender que las fechas precisas como el 16 de septiembre de 1810?, ¿qué sabemos al respecto?

3.3 Simultaneidades

La simultaneidad es otra de las dimensiones temporales; es una categoría considerada dentro del tiempo histórico. Para algunos autores (Trepát y Comes, 1999) la simultaneidad se refiere, en términos generales, a que dos o más sucesos ocurren en el mismo tiempo; y la ligan a la noción de la duración, señalando que el tiempo de la historia consiste fundamentalmente en la simultaneidad de duraciones diferentes.

La expresión de la simultaneidad (desde el punto de vista del tiempo narrado) se realiza a partir del uso de elementos lingüísticos diversos como los relativos al tiempo verbal: “yo salí, él entraba”; al uso de adverbios: “mientras y cuando” y al de expresiones adverbiales: “mientras que”, “en el mismo momento”, “tanto tiempo como”, “a la vez”, “al mismo tiempo”. Estos recursos lingüísticos rompen la sucesión propia del lenguaje y le dan al narratorio la posibilidad de jugar con el orden de la narración de los eventos para expresar secuencias y simultaneidades.

3.3.1 Las simultaneidades desde el análisis específico de los libros de texto

La noción de simultaneidad es compleja, ya que puede concebirse como un caso particular de relacionar sucesos en una secuencia. Los eventos narrados de manera simultánea establecen un orden de duración temporal y acotamiento espacio-temporal diverso, pero siempre anclados a un eje lineal de sucesos a lo largo del tiempo.

Vamos a hablar de diferentes simultaneidades. Existen al menos tres variedades en la forma en que se pueden plantear los acontecimientos de manera simultánea: a) cuando dos sucesos tienen la misma duración en el eje temporal; b) cuando uno de los eventos empieza antes y finaliza al mismo tiempo en que ocurre el segundo evento, y c) cuando uno de los dos eventos empieza antes, el segundo coincide temporalmente con el primero y continúa después de que finalizó éste. Estas formas de simultaneidad se complementan con los elementos de duración, de ubicación espacial, de acotamiento de duración y tipo de acciones, de tal manera que su combinación puede dar lugar a la siguiente clasificación:

- a) Acciones durativas extensas con fronteras temporales
 - 1. Con diferencia espacial, acciones diferentes y periodos nominales
 - 2. Con diferencia espacial, acciones diferentes y periodos fechados
- b) Acciones durativas medianas, con diferencia espacial y sin fronteras temporales explícitas
- c) Acciones puntuales (cruce momentáneo), duración breve, compartiendo el mismo espacio y sin fronteras

A continuación se presentan algunos ejemplos de fragmentos de texto donde se utilizan los distintos tipos de simultaneidad.

- a. 1) Acciones durativas extensas (diferentes), con diferencia espacial y periodos nominales como fronteras temporales.

“Al tiempo que en Mesoamérica comenzaban a construirse los grandes centros ceremoniales del Clásico, en Europa llegaba a su fin el Imperio Romano. Lo destruyeron tribus del norte y del este de Europa que los romanos llamaban *bárbaros*, así como los mexicas llamaban *chichimecas* a las tribus de Aridoamérica (...).” (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 2001: 45).

Este fragmento es el inicio de la lección que sirve para introducir el tema de “Cristóbal Colón llega a América”. Llama la atención que se recurra a la narración de este tipo de acciones extensas que evidencian simultaneidad, para ligar los acontecimientos ocurridos en América y Europa durante los siglos II al V d.C. y con el fin de relatar un

suceso de duración mediana: la llegada de Colón a América en el siglo XV d.C. Es decir, se narran sucesos de amplio trecho temporal para describir un periodo muy posterior y de menor duración, con la intención de ofrecer una explicación (de causa-consecuencia) que permita al lector comprender la racionalidad del descubrimiento de América. Los hechos puestos en simultaneidad sirven de punto de partida, en la lección, para describir (en linealidad prospectiva) aquellos que se desprenden de uno de ellos: el fin del imperio romano y, por tanto, enfocarse en uno de los espacios geográficos: Europa.

Parte de la complejidad de entender la temporalidad de los sucesos narrados en este fragmento estriba en que se trata de dos sucesos extensos que acontecen de manera simultánea en dos latitudes diferentes: Mesoamérica y Europa, a lo que se añade que ambos sustantivos representan sujetos colectivos. Para comprender la simultaneidad también se requiere reconocer la frase adverbial: “Al tiempo que” y la función de los verbos “comenzaban” y “llegaban”, que marcan duración de los sucesos —por el tiempo verbal en copretérito— y acciones en proceso —por la cuestión aspectual—. Además, para reconocer las fronteras temporales nominales de los dos momentos históricos narrados: periodo clásico mesoamericano y fin del imperio romano, el lector requiere, a partir de los datos nominales, ubicar las fechas de ambos periodos y concluir que la fecha de ambos sucesos simultáneos se ubica alrededor del siglo V d.C.

Asimismo, se trata de acciones diferentes que se oponen semánticamente y que plantean relaciones de simultaneidad muy complejas. La primera se refiere a “comenzaban a construirse los grandes centros ceremoniales” y la segunda a “llegaba a su fin el Imperio Romano”, pues lo “destruyeron”. Si bien es cierto que ambos sucesos se narran como eventos simultáneos, también es cierto que el desarrollo de ambos periodos no comienza ni termina al mismo tiempo. ¿Esta forma de expresar relaciones de simultaneidad no limitará en los niños la comprensión de la temporalidad?, ¿qué dificultades les implica reconstruirla?

a. 2) Acciones durativas extensas (diferentes), con diferencia espacial y periodos fechados como fronteras temporales:

“En las lecciones pasadas han estudiado cómo, entre los siglos V y XV, surgieron nuevas naciones en Europa y se desarrolló la cultura islámica, mientras en la misma época maduraban las grandes civilizaciones de Mesoamérica y la región de los Andes. En esta lección conocerás lo que sucedió en el Oriente lejano durante aquellos siglos.” (SEP, *Historia, Quinto grado*, 2002: 77).

Así comienza la lección *El Oriente durante la Edad Media*. Esta estrategia de iniciar una lección a partir de recapitular temas anteriores es reiterativa cuando se trata de vincular sucesos que acontecieron al mismo tiempo en diferentes latitudes. En este caso, el ejemplo se refiere a cinco sucesos distintos ubicados en cinco espacios geográficos diversos, ocurridos en el mismo lapso temporal (entre los siglos V y XV): el surgimiento de las nuevas naciones en Europa, el desarrollo de la cultura islámica, la maduración de las grandes civilizaciones de Mesoamérica, la maduración de las grandes civilizaciones de la región andina y el desarrollo de la cultura en el Oriente lejano.

El párrafo reseña cuatro sucesos de duración extensa que ocurren en el mismo tiempo pero en espacios diferentes para introducir otro tema, también de duración extensa, que se titula: *El Oriente lejano durante la Edad Media* (siglos V al XV). Los verbos “surgieron”, “desarrolló” y “maduraban” manifiestan duración porque su modo de acción indica un proceso y el último está en copretérito; además, la expresión “entre los siglos V y XV” refuerza ese sentido de duración. Sin embargo, ello no garantiza que los sucesos narrados tengan exactamente la misma duración, pues aunque se trata de un periodo acotado de tiempo, con fronteras fechadas, la descripción de los cuatro sucesos es ambigua, porque el surgimiento de las nuevas naciones de Europa no ocurre en cada una de las naciones al mismo tiempo y la amplitud de duración de la expresión “entre los siglos V y XV” permite colocar en ella cuatro sucesos que pudieron comenzar y terminar con ciertos años de diferencia.

El adverbio “mientras” expresa la simultaneidad entre lo que acontece en Europa, en Arabia (cuna del Islam perteneciente al Medio Oriente) y los dos sucesos que ocurren en América. La simultaneidad y la duración (entre los siglos V y XV) de los cuatro eventos se refuerza con el correferente: “en la misma época”. La simultaneidad del quinto evento (lo que sucedió en el Oriente lejano), respecto de los cuatro primeros está dada por la presencia del correferente: “durante aquellos siglos”.

b) Acciones durativas medianas (diferentes), con diferencia espacial y sin fronteras temporales explícitas:

“Mientras los ejércitos de Alejandro de Macedonia conquistaban inmensos territorios en Egipto y Oriente, en el centro de la península itálica un pequeño pueblo comenzaba a ganar fuerza: eran los romanos.” (SEP, *Historia, Quinto grado*, 2002: 51).

Con este párrafo se inicia la lección cinco bajo el esquema mencionado: recapitular temas de lecciones previas e introducir uno nuevo con la fórmula de relaciones de simultaneidad entre sucesos. El adverbio “mientras” establece simultaneidad entre dos sucesos de duración mediana en dos lugares geográficos distintos “en Egipto y Oriente” y “la península itálica”. Los verbos en copretérito marcan la duración de los sucesos; el verbo “comenzaba” implica proceso (inicio de algo que se prolonga) y el verbo “conquistaba”, de aspecto perfectivo, también supone duración. Las dos acciones referidas son semánticamente diferentes y también se trata de tipos de sujetos distintos. Por un lado, hay un suceso referido a un sujeto individual: Alejandro de Macedonia (donde Macedonia es un sustantivo, cuyo significado es el de división política, que adquiere el sentido de indicar la procedencia e identidad del actor) y, por otro, un sujeto colectivo: un pequeño pueblo. Además, en este texto no aparecen fronteras temporales explícitas en el sentido de que no hay marcaje fechado.

c) Acciones puntuales (cruce momentáneo), duración breve, compartiendo el mismo espacio y sin fronteras:

“Sin embargo, cuando los mexicas realizaban una ceremonia en el Templo Mayor, uno de los capitanes españoles ordenó atacarlos y realizó una matanza.” (SEP, Distrito Federal, *Historia y Geografía, Tercer grado*, 1997: 54).

En este párrafo se describe una acción durativa: “(...) los mexicas realizaban una ceremonia”, el verbo en copretérito “realizaban” imprime un sentido durativo a esa acción por el aspecto imperfectivo. Por otro lado, se reseñan acciones puntuales: “(...) uno de los capitanes españoles ordenó atacarlos y realizó una matanza”, los verbos en pretérito (“ordenó” y “realizó”) le dan ese sentido puntual que marca el aspecto perfectivo. El primer suceso narrado, oración subordinada, ya venía sucediendo. El segundo se da en un punto temporal del primero; por tanto, debido al segundo suceso el primero se suspende. El cruce momentáneo de ambos sucesos está marcado por el adverbio “cuando”, que señala la simultaneidad; esta simultaneidad es de “cruce momentáneo” y no puntual, pues sólo uno es suceso puntual. Este cruce connota que las dos acciones suceden en el mismo punto geográfico: el Templo Mayor. En este párrafo, “los mexicas” se refiere a un sujeto colectivo, y “uno de los capitanes” a un sujeto individual, lo que puede ayudar a diferenciar los sucesos según los personajes.

Para indagar con los niños cómo conceptualizan la simultaneidad a partir del uso de los adverbios “cuando” y “mientras (tanto)” en los fragmentos de los textos, se eligieron ejemplos de los tipos b) y c) que ilustran los casos de simultaneidad más interesante hallados en los libros de texto.

3.3.2 Las simultaneidades desde el enfoque del plan, los programas de estudio y los libros de historia

En el plan de estudios de historia para quinto y sexto grado, la categoría temporal de simultaneidad sólo aparece como una referencia en el apartado de la descripción del enfoque, dentro del rasgo que trata sobre la organización de los temas de estudio (partiendo de lo que para el niño es más cercano y concreto y avanzando a lo más lejano y general):

“Se pondrá particular atención a los procesos históricos en los cuales las **transformaciones mundiales son simultáneas**²⁸ y se presenta una intensa interdependencia entre cambios culturales y políticos (por ejemplo, entre el pensamiento de la Ilustración, las revoluciones liberales y democráticas y los movimientos independentistas americanos) (...).” (SEP, *Plan y Programas de estudio*, 1993: 90).

Esta manera de manejar la simultaneidad, al igual que la secuencia, está ligada a la noción de cambio a través del tiempo y a la toma de conciencia de las transformaciones que plantea la interdependencia cultural y política. Ni en los programas ni en la descripción del plan de estudios previos a quinto grado aparece un manejo particular, explícito y adecuado de la noción temporal que ofrezca al maestro elementos didácticos para trabajar con los niños la ubicación de los sucesos históricos en relaciones de secuencia y simultaneidad. Es decir, no existe una propuesta sistemática para que los niños comprendan las categorías del tiempo en la historia.

A continuación se presenta el análisis de los aspectos vinculados a la noción de simultaneidad que aparecen de manera explícita en el plan de estudios, y de manera implícita en los programas de historia (particularmente de quinto y sexto grado), así como en los libros de texto. Asimismo, se señalan los huecos en dichos programas que pueden limitar el aprendizaje de contenidos históricos desde la dimensión temporal.

a) La simultaneidad de sucesos desde las transformaciones mundiales y nacionales. La manera de abordar didácticamente la noción de simultaneidad es pobre

²⁸ Las negritas no aparecen en el original.

desde la descripción del plan de estudios. No hay coincidencia y consistencia en la descripción de los contenidos entre el plan, los programas de estudio y los libros de texto. En el plan y programas y en la descripción del enfoque no aparece de manera explícita cómo debe el docente abordar el trabajo con la simultaneidad. Sin embargo, a partir de los libros de texto de tercer grado se introduce la ubicación de sucesos en simultaneidad dentro de la historia nacional.

Desde cuarto grado, en el libro de texto se sugiere trabajar la simultaneidad de las transformaciones mundiales y nacionales. Pero el desarrollo de las habilidades cognitivas para el manejo de los sucesos simultáneos se deja implícitamente a cargo del maestro y del alumno. Los maestros y alumnos deberán ingeniárselas para comprender en qué medida los eventos simultáneos son o no interdependientes y cómo ciertos acontecimientos que suceden en Europa tienen impacto en América. En ninguna lección se plantean actividades que sugieran relaciones de causa-efecto entre sucesos simultáneos ni hay actividades acerca de cómo abordar el trabajo entre la secuencia y la simultaneidad. Esto resalta en el siguiente ejemplo, ya citado:

“Al tiempo que en Mesoamérica comenzaban a construirse los grandes centros ceremoniales del Clásico, en Europa llegaba a su fin el Imperio Romano (...).” (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 2001: 45).

Dos sucesos, “la construcción de centros ceremoniales” y “el fin del imperio romano”, se formulan como sucesos simultáneos no interdependientes y se vinculan como pretextos para introducir las relaciones de causa-consecuencia del descubrimiento de América.

En los programas correspondientes a quinto y sexto grado se agrupan, en un mismo bloque, temas que acontecen en diferentes partes del mundo pero simultáneamente. Por ejemplo, en el de quinto grado hay un bloque llamado: *Las civilizaciones de Mesoamérica y el área andina*. Es decir, el posible trabajo que se puede hacer sobre la simultaneidad está implícito en los programas de estudio y sólo hasta que el maestro trabaja con los libros de texto puede enfrentar a los alumnos con la simultaneidad a partir del análisis de los marcadores lingüísticos que la expresan unida a sucesos de naturaleza diferente.

b) Las líneas de tiempo. Aunque la línea del tiempo aparece en los libros de texto de tercero a sexto grado, sólo en el de quinto causa un efecto de simultaneidad, debido a que en lecciones de temas diferentes hay fechas iguales. Por ejemplo, la lección 3 del libro de quinto grado se titula: *Las civilizaciones agrícolas del viejo mundo*; la línea del

tiempo va de 4000 a.C. a 640 a.C. La siguiente lección se llama: *Los griegos* y su línea de tiempo abarca de 1600 a.C. a 323 a.C. En ambas lecciones, la fecha del 1200 a.C. aparece a pie de página (líneas de tiempo simple), lo que sugiere la necesidad de establecer relaciones de simultaneidad entre acontecimientos distintos, es decir, comprender que “la religión de los judíos” (de la lección 3) y “la invasión de las tribus arias a Grecia” (lección 4) acontecen en el mismo momento.

A pesar de que la línea del tiempo tiene apoyos gráficos e iconográficos y que su presencia en los libros de texto podría ayudar a los alumnos a reconocer las relaciones temporales entre los sucesos, esto puede provocar problemas de lectura e interpretación en los niños. Tal como sucede con cualquier tipo de escritura que se apega a la narración de sucesos en forma sucesiva, la línea del tiempo no es un recurso sencillo para los niños cuando carece de explicación y no tiene actividades que ayuden a comprender las relaciones de simultaneidad. La única forma de salvaguardar este problema se encuentra en las “líneas del tiempo múltiples”, que aparecen en los libros de cuarto y quinto grado.

La categoría temporal de simultaneidad no aparece como contenido en los programas ni en los libros de historia. Tampoco esta categoría se vincula explícitamente en el plan y programas con el tiempo histórico.

3.4 Las nociones temporales de secuencia y simultaneidad en los programas y libros de texto de español

1. La secuencia. Dado que la historia es narrativa, resulta importante analizar, aunque sea de manera general, las referencias de las secuencias narrativas en la asignatura de español. Aunque hay varias referencias al respecto en los programas de español de primero a sexto, sólo se muestran algunos ejemplos ilustrativos. En el programa de tercer grado (1993),²⁹ en el eje de *Lengua hablada*, se enuncia como situación comunicativa la narración de sucesos de historias reales o ficticias para trabajar secuencias cronológicas (24). En el de sexto grado, en el eje de *Lengua escrita* se propone el trabajo de fragmentación de un texto en párrafos para cambiar la secuencia de los mismos y observar relaciones causales (40).

En los libros de texto hay algunos ejercicios. En el de primer grado se trabaja con secuencias a partir de qué pasó primero, qué después y qué al final. En el de cuarto hay ejercicios sobre secuencia de historietas, de instrucciones y de causa y consecuencia. En

²⁹ El programa de español cambió en el ciclo 2001-2002, al estar redactando este capítulo, por lo que hacemos referencia al programa de 1993.

el de sexto hay una lección sobre la narración en que se señala su estructura secuencial: el principio, la parte central y la parte final.

También hay en los libros de español un trabajo específico con algunos indicadores lingüísticos temporales para trabajar secuencias. Por ejemplo, en una lección del libro de sexto sobre cómo escribir el resumen se pide a los alumnos que enlacen sus ideas utilizando “palabras que sirven para indicar el orden de las acciones (al principio, después, luego, finalmente)” y “palabras que sirvan para indicar consecuencias de las acciones (por eso, así que, entonces, por tal motivo)” (SEP, *Español, Sexto grado*, 1999: 169). La forma de secuencia (causa-consecuencia) se ejemplifica con párrafos que narran hechos históricos. En recuadros se expresa que el “pasado (...) indica acciones terminadas (...) y el copretérito (...) acciones no terminadas o que ocurrían en el pasado” y que el pospretérito “indica que la acción ocurrirá después de lo expresado por el primer verbo (en pretérito)” (SEP, *Español, Sexto grado*, 1999: 31 y 78).

A pesar de lo anterior, los libros de español hacen poco énfasis en los indicadores sintagmáticos (a nivel micro) que se usan para expresar secuencia entre eventos puntuales y se centran más en la estructura secuencial de los textos o macroestructura³⁰.

2. La simultaneidad. En los programas de español no hay contenido alguno respecto de la simultaneidad de sucesos narrados o uso de “cuando” y “mientras”. En cambio, en el libro de primer grado, en el componente de reflexión sobre la lengua, se indica un ejercicio relacionado con la simultaneidad y denominado “Al mismo tiempo”. En el libro de segundo, una actividad propone al niño narrar un cuento usando el adverbio “cuando” para garantizar la expresión de eventos simultáneos. En los libros de actividades de tercero y cuarto no hay nada relacionado con la simultaneidad, ni con el trabajo con los adverbios “cuando” y “mientras”. En los libros de español de quinto y sexto no hay comentarios al respecto.

3.5 Las duraciones

Tanto al hablar de secuencia como de simultaneidad, la noción de duración está presente; es parte importante del discurso histórico y se encuentra en los análisis de texto aplicados con los niños y en sus respuestas. La categoría temporal de duración tiene varias

³⁰ Para la definición y uso de los conceptos macroestructura y microestructura ver principalmente a Van Dijk y Castillo.

expresiones en los textos didácticos de historia que se analizaron. A continuación se describen algunos aspectos sobre el tratamiento de la duración.

Un ejemplo utilizado para comentar la linealidad prospectiva (secuencia) sirve ahora para analizar los elementos lingüísticos temporales que ayudan a señalar la duración de los sucesos:

“Desde el siglo XI se formó en Japón un sistema parecido al feudalismo en Europa. Numerosos jefes militares dominaban su propio territorio, apoyados por guerreros profesionales de origen noble llamados *samurai*. Las luchas entre los grupos feudales se prolongaron hasta finales del siglo XVI, cuando el clan Tokugawa sometió a los demás y estableció un sólido poder militar que duró hasta mediados del siglo XIX.” (SEP, *Historia, Quinto grado*, 2002: 86).

La expresión “desde el siglo XI” denota duración porque la preposición “desde” adquiere un sentido temporal (y no espacial) que marca el inicio de un suceso: la formación “en Japón de un sistema parecido al feudalismo europeo”, que se extiende en el tiempo. También indica el transcurso del tiempo marcado por un siglo fechado: “siglo XI”. El término “siglo” connota duración, pues se trata de un conjunto de cien años. Así, la vinculación de ambos términos (“desde” y “siglo XI”) expresa un trecho temporal que se puede situar como de duración mediana.

Este sistema de sociedad feudal se inicia en el siglo XI y se prolonga “hasta finales del siglo XVI”. Por tanto, la vinculación de este par referencial, “siglo XI” y “siglo XVI”, indica una duración de cinco siglos con fronteras acotadas. La estabilidad de este sistema feudal se prolonga “hasta mediados del siglo XIX”. La palabra “feudalismo”, al referir a un periodo de tiempo histórico amplio, también marca sucesos de duración extensa. La preposición “hasta” se convierte en expresión temporal debido a la presencia del sustantivo “a finales” y del término “siglo XVI”. Las expresiones “a mediados” y “a finales” en sí mismas implican división de un periodo de mayor duración: el siglo. Es decir, estos marcadores temporales ordenan los sucesos y denotan duración.

Otro elemento que da sentido durativo a las acciones es el verbo. En este párrafo, “dominaban”, “prolongaron” y “duró” cumplen esa función. El verbo “dominaban”, por estar en copretérito, implica duración; su aspecto se refiere a un proceso. Los verbos “prolongaron” y “duró”, aunque en pretérito simple, por su aspecto implican duración.

Un ejemplo, ya citado, que expresa simultaneidad, pero también duración es el siguiente:

“Al tiempo que en Mesoamérica comenzaban a construirse los grandes centros ceremoniales del Clásico, en Europa llegaba a su fin el Imperio Romano. Lo destruyeron tribus del norte y del este de Europa que los romanos llamaban *bárbaros*, así como los mexicas llamaban *chichimecas* a las tribus de Aridoamérica (...).” (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 2001: 45).

La expresión “Al tiempo que” tiene una significación de simultaneidad y de duración. También el término “Clásico” supone duración, pues se trata de un periodo de aproximadamente 600 años (200 a 800 d.C.). Lo mismo sucede con el término “Imperio Romano”, que expresa un periodo nominal que dura varios siglos.

Los recursos lingüísticos que marcan duración son los siguientes:

- Adverbios: “durante”, “al tiempo que”, “desde”
- Sustantivos propios o improprios: “Nueva España”, “siglo”, “a principios”, “día” y su plural “días”
- Verbos de proceso, frecuentativos, incoativos: “luchaban, comenzaba, celebramos”
- Periodos nominados o fechados: “Virreinato”, “siglo XVI”
- Periodos inespecíficos: “miles de años”, “época”
- Expresiones adverbiales: “a medio camino”

En la categoría de duración también está implícito el sentido de cambio. Por ejemplo, la palabra “Virreinato” supone duración y transporta a una época pasada que ya no existe, lo que sugiere cambios en la manera de gobierno de los países. Las nociones de duración y cambio están, pues, vinculadas en la narración histórica.

El enfoque del plan de historia de la SEP no tiene alguna referencia explícita a la noción de duración. De manera implícita está, por ejemplo, en el enfoque de cuarto grado, cuando se solicita que los alumnos ejerciten “las nociones de cambio histórico, aplicándolas a periodos prolongados”. Tampoco en los programas de historia existe alguna mención que motive a los alumnos a reflexionar sobre la duración (y periodización). En los libros de texto de historia hay poco trabajo reflexivo al respecto: en los libros de tercero, cuarto y sexto aparecen algunas actividades. Por ejemplo, en el de tercero del Distrito Federal, en una actividad se pregunta a los alumnos: “¿Cuánto tiempo ha pasado entre el año de creación del Distrito Federal y el año en que vivimos?” (1997: 80). En el de sexto se solicita que calculen cuántos años pasaron desde la conquista de México Tenochtitlan hasta la consumación de la independencia y cuántos años duró la lucha de independencia (2000: 105). Sólo hay un esquema rígido para trabajar con la

noción de duración. Si bien es cierto que hay otros ejercicios, como los de la creación de líneas de tiempo, que pueden vincularse a la ubicación de los sucesos a partir de la categoría de duración, no hay actividades específicas. Tampoco en los programas de español hay menciones al tema.

3.6 El trabajo con las nociones de “siglo”, “año”, “mes” y “día” en los programas y libros de texto

Los conceptos de “siglo”, “año”, “mes” y “día” son léxicamente temporales; implican cuantificación y se asocian a lo cronológico, con las nociones de secuencia, simultaneidad y duración. Por ello es importante revisar cómo aparecen en los programas y libros de texto de matemáticas e historia.

3.6.1 Problemas de consistencia interna en programas y libros de texto

El trabajo de estas nociones en los programas y libros de texto tiene problemas de consistencia interna de dos tipos. Por un lado, hay problemas en la concordancia entre los programas y los libros de textos de la asignatura de matemáticas; por otro, entre los programas y los libros de texto de historia con los de matemáticas.

Respecto de los primeros, la noción de “siglo” se enuncia como tema en el programa de cuarto (la enunciación de las nociones de tiempo aparece dentro del eje de medición), pero en el libro correspondiente no hay nada al respecto. La noción de “año” se introduce como tema en el programa en tercer grado. En los dos grados previos y en los grados subsecuentes no se menciona dicha noción en los programas, aunque se podría deducir que se sigue trabajando, pues la noción de “año” está presente en el uso de medidas de tiempo mayores, como el lustro. Sin embargo, en los libros se introduce el tema desde primer grado con el manejo del calendario para marcar los meses; en tercero se aborda explícitamente el tema del año, pero únicamente asociado al uso del calendario. La noción de “mes” en el programa de matemáticas de primero, por ejemplo, no menciona esta noción de “tiempo” y en los libros de texto existe un ejercicio donde se solicita a los niños llenar con números los días del 1 al 31 del mes de mayo y colocar algunas ilustraciones. Por tanto, hay discrepancias entre los programas y los libros de texto en cuanto a cómo y cuándo introducir esta noción.

El trabajo con la noción de “día” aparece en el programa de primer grado vinculada con nociones temporales de la tríada ayer, hoy y mañana y de las nociones de “mañana”, “tarde”, “noche” y “semana”. Sin embargo, esto último no se presenta en el libro

correspondiente y sólo hay actividades con la secuencia de los días —como sustantivos propios y sólo de lunes a viernes— en relación con la semana, y de los días —numerados— en relación con el mes.

Respecto del segundo tipo de problemas, el programa de historia para tercer grado incluye un apartado sobre el calendario, donde se enuncia el trabajo con la noción de “siglo”, como parte del tema sobre la medición del tiempo. En el resto de los grados, la enunciación de ésta y otras nociones temporales desaparece del programa. En el de matemáticas de cuarto grado se incluye la medición del tiempo con la noción de “siglo”, lo que indica un desfase en el manejo de los contenidos que no permite una vinculación real entre las asignaturas, como se pretende con estos programas.

Otra relación poco afortunada: el manejo de los números romanos en historia y matemáticas. En el programa y libro de texto de matemáticas, los números romanos aparecen como contenido en quinto grado, en el eje de los números, sus relaciones y sus operaciones, aunque no hay muchos ejercicios al respecto. Sin embargo, desde tercer grado se trabaja la noción de “siglo” en el libro de historia y geografía del DF: “son cien años” y “se usan los números romanos para expresar el siglo”. Además, aparecen en los textos didácticos históricas expresiones como: “a fines del siglo XVI” o “Siglo XIX” desde tercer grado. Si los docentes siguieran al pie de la letra el programa, enseñando los números romanos hasta quinto, tendrían serios problemas para que los alumnos de tercero leyeran estos números en el libro de texto de historia y geografía. Por fortuna, enseñan los números romanos en tercero o incluso desde segundo.

Sobre la noción de “año”, el programa de historia de primer grado contempla el trabajo con los meses. En segundo y tercer grado se sigue trabajando “la medición del tiempo” asociado al calendario (días, semanas, meses, año), a diferencia de lo que se plantea en matemáticas, cuyo desarrollo se contempla hasta tercer grado.

3.6.2 Problemas con nociones temporales

Los problemas con nociones temporales muestran lo difícil de trabajar estas categorías e indican que la didáctica de la historia, los autores de los libros de texto y los docentes deben tener mucha claridad respecto de su trabajo y manejo para que los niños puedan aprenderlas, usarlas e interpretarlas adecuadamente.

En el libro de historia de tercero del D. F. (1997: 30), se dice que: “Doce meses forman un año (...) Cinco años forman un lustro, diez años una década y los siglos abarcan cien años”. Como se ve, se realiza una comparación que usa la equivalencia

entre sustantivos en singular y plural: 12 meses=1 año; 1 lustro=5 años; 1 década=10 años, pero cuando se trata del siglo se enuncia en plural: "siglos=100 años", lo que puede causar confusiones con la equivalencia: ¿varios siglos son cien años?

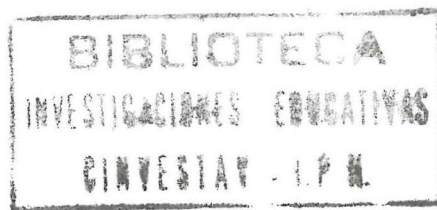
En el libro de historia de cuarto grado se ofrece información respecto de cómo se leen los siglos, cuál es su valor, por qué se divide la historia en siglos, cómo se leen bajo el sistema de antes y después de Cristo y que se escriben con números romanos:

"(...) Los últimos cien años anteriores al nacimiento de Cristo son el siglo I a.C. Los primeros cien años posteriores son el siglo I d.C. (...) del año 1 al 100 forman el siglo I d.C; del 101 al 200, el siglo II (...) y así sucesivamente (...) Cuando se habla de un siglo nos referimos a los años que empiezan con el número anterior. Por ejemplo, cuando hablamos del siglo XX (veinte) nos referimos a los años que empiezan con 19, como 1994. Los años del siglo XIX (diecinueve) son los que empiezan con 18, por ejemplo 1810, o 1821, o 1867. Ahora estamos cerca de un nuevo siglo. El último año del siglo XX será el 2000; el primero del siglo XXI será el 2001."³¹ (SEP, *Historia, Cuarto grado*, 1998: 9).

En este ejemplo, la operación sugerida para transformar el siglo XX a "fechas" en números arábigos es bastante compleja; no se expresa adecuadamente cuál es la operación que se tiene que hacer para saber que el año de 1994 corresponde al siglo XX. Además, la explicación "convierte el número romano al número anterior" es confusa y no funciona para el caso del siglo I. En teoría, el número anterior al siglo I sería el cero, por lo que los niños tendrían que buscar los números que empiecen con cero para relacionar los años de dicho siglo. ¿Por qué no se menciona que el año cero no existe, ya que esto es una base para entender las transformaciones de siglo a años? Hay otro problema con dicha explicación: los autores comentan que el último año del siglo XX es el 2000, entonces: ¿qué pasa con el año 2000 que no inicia con 19?, ¿está o no comprendido en el siglo XX? Esto también puede confundir.

El trabajo con la noción de "siglo" en los materiales revisados es sumamente pobre. En el análisis de los fragmentos de texto, encontramos al menos tres tipos de expresiones lingüísticas que hacen referencia a la noción de "siglo" y que marcan diferentes significados. Por ejemplo, se usa la expresión "siglo XVI", que hemos llamado "siglo fechado"; las expresiones como: "hace más de dos siglos" y "Siglo de las Luces" que denominamos "siglo no fechado" y "siglo nominado", respectivamente. Por tanto, no

³¹ Este "recuadro" aparece casi idéntico en el libro de historia de sexto grado, edición 1997 (SEP). En la edición 2001, del libro de cuarto grado, apareció así: "Ahora estamos empezando el siglo XXI, hace poco terminó el siglo XX".



basta con señalar que el siglo tiene cien años y que se escribe con números romanos y hacer algunos ejercicios de conversión de siglo a años.

La explicación de la noción de "día" también en el libro integrado y en el de matemáticas de primero y segundo grado se trabaja vinculada a la de semana, pero incluyendo sólo los días de lunes a viernes, lo que establece una relación semana-días bastante confusa. También causan problemas los diferentes sentidos de la palabra "día". En el libro integrado de segundo grado aparece la noción de día como contraria a la de noche, y se dice que ambas conforman el día. No es claro el manejo para introducir a los niños en el uso del doble sentido léxico. Otras significaciones están relacionadas con la distinción cuantitativa y "nominal" de dicho término. Por ejemplo, respecto de la primera, la noción de "día" asociada a mes: "¿Cuántos días tiene el mes de septiembre?", "¿Cuántos domingos tuvo el mes de febrero?", o con el de la de semana: "¿Cuántos días tiene una semana?" Respecto de la significación nominal, la noción de "día" está asociada al nombre de los días: "¿En qué día de la semana empezó el mes de octubre de 1993?", "¿Qué día fue el 23 de septiembre de 1993?" Y preguntas como ésta: "¿A qué fechas corresponden los viernes del mes de octubre de 1993?", que resulta ambigua, pues la palabra "fechas" parece asociarse a la noción de "día".

No obstante, hay aspectos que concuerdan plenamente entre los programas y libros de texto de cada asignatura, por ejemplo, en el programa de sexto de matemáticas se plantean problemas que implican conversión de unidades (año, mes, semana, día, hora, minuto, segundo) y en el libro correspondiente (en la edición hasta 2000) se trabajaban los meses de 31, 30, 28-29 días y la conversión de meses a días. En historia, el tema de los meses del año aparece en el programa de segundo, como parte del calendario, y en el libro integrado correspondiente está como contenido.

3.7 Los tiempos en la historia

Las categorías temporales que se manifiestan en los textos didácticos de tipo histórico son complejas pues forman una malla temporal que da sentido a la ubicación de los sucesos. Como hemos dicho el tiempo se expresa por medio del lenguaje y el tiempo histórico también, hay una liga entre tiempo histórico y sus expresiones lingüísticas temporales, no lo dudamos. Pero, por el análisis hecho sobre los fragmentos de texto, no estaremos trabajando las expresiones lingüísticas temporales como tiempo histórico, sino justamente como expresiones que aparecen en textos históricos para indicar tiempo histórico. Por lo tanto, llamamos al análisis que hemos hecho: el tiempo en la historia a través de sus

expresiones lingüísticas temporales, y no lo denominaremos tiempo histórico, aunque consideramos lo que de él se ha escrito.

Como habíamos dicho en el capítulo 2, la historia se vale de los tiempos propios de la historia, como "siglo", pero usa otras nociones temporales que han sido creadas a lo largo de la historia humana. Esto es entendible porque lo que narra la historia son las acciones del hombre, y éstas son temporales, y usa el lenguaje para representar el tiempo; por lo tanto la narración histórica parte del sistema de representación que es el lenguaje para explicar la temporalidad humana, para ello usa las categorías que el hombre ha ido conformando, las mismas que le son comunes en su vida diaria en la relación con los distintos matices del tiempo, de los tiempos.

Además, la historia considerada como narración y la narración considerada como eminentemente temporal, se vale -desde el discurso narrativo- de las diversas categorías temporales plasmadas en el lenguaje, que se muestran en el aspecto verbal, en los adverbios, en el léxico, por ejemplo, pero que logran su plenitud en la red que es el texto, en el uso de los correferentes, del contexto del texto, de los diferentes tipos de actualidad en el texto, de la estructura del texto, de los tiempos del narratorio y del narrador y de los tiempos de los personajes. El tiempo de la historia es expresado ricamente a través de varias formas lingüísticas dentro de un texto.

No hablaremos de tiempo histórico como tal en nuestro trabajo porque, además, corroboramos que algunas de las nociones de los tiempos que trabajaremos a través de las expresiones lingüísticas temporales, pueden estar presentes en textos que no sean de historia; por ejemplo, los adverbios "cuando" o "mientras", que expresan simultaneidad, están presentes en cuentos u otros textos literarios o informativos. Expresiones como: "hacia 1821", "en los primeros años después de la Independencia", "Cristóbal Colón (1451-1506)" que son expresiones lingüísticas temporales, que aparecen en textos de corte histórico, y que refieren a determinada temporalidad, podemos encontrarlas en otros tipos de textos, por ejemplo: "hacia 2005", "en los primeros años después del cambio de gobierno", pueden aparecer en un periódico actual (2004). "Brenda Santos 1946-2004" puede aparecer en una esquela. Sin embargo, lo que diferencia a unos de otros es que los primeros están dentro de un texto de tipo histórico y los segundos no. Al estar los primeros dentro de un contexto histórico hacen referencia a un tiempo pasado que se valora ahora, como histórico; por lo cual formarían parte de las formas lingüísticas que hacen referencia a ese tiempo, a ese tiempo histórico. Pero, no son exclusivas del mismo.

A la inversa, las novelas históricas usan los tiempos que se creen propios de la historia: "Virreinato", "Colonia", "Imperio", por ejemplo³²; lo que indica que hay un traslape de las expresiones lingüísticas temporales que aluden al tiempo histórico en otros textos.

Terminamos este punto señalando que en el trabajo que hemos venido comentando de Trepát y Comes (1999: 55) aparecen cuatro categorías vinculadas al "Concepto de tiempo" donde no queda claro cómo éstas son comprendidas dentro del llamado tiempo histórico. Por ejemplo la categoría de "orientación" que supone expresiones vinculadas con: presente –ahora, hoy, en este momento; pasado -antes, ayer, hace tiempo, anterior, en otros tiempos, entonces; futuro -después, mañana, más tarde, más adelante, en el futuro, posteriormente, y la categoría de "posición" que supone expresiones vinculadas con: sucesión –antes, después, uno después de otro, uno por uno, más joven que, más viejo que, más reciente que, más antiguo que, primero, segundo; simultaneidad: al mismo tiempo que, durante, a la vez, juntamente, son tratadas bajo un esquema rígido que puede ser interpretado como una simplificación de la red temporal aislada del contenido histórico y de la narración de los sucesos.

³² Ver Fernando del Paso: *Noticias del Imperio*.

CAPÍTULO 4

LA SIMULTANEIDAD DE “MIENTRAS”

Como ya mencionamos en la introducción, la muestra está conformada por niños de tres grados de educación básica: tercero, cuarto y sexto. Se pensó en trabajar con niños pues muestran cómo el hombre elabora el conocimiento a partir de hipótesis y porque hay pocos estudios acerca de cómo conceptualizan sobre el tiempo, la historia y la narración a partir de textos didácticos de historia. Esta investigación se centró por ello en explorar las concepciones temporales de los niños a partir de expresiones lingüísticas temporales usadas en los textos escolares históricos.

Se pensó en trabajar con tres grados para observar posibles tendencias evolutivas en la forma de temporalizar, se trabajó en dos escuelas primarias, con 34 niños de ocho a doce años. Las escuelas están ubicadas en el Distrito Federal, en las colonias Moderna y La Pradera. La variable sexo no fue importante para retomar en nuestro estudio, pero damos el dato en el siguiente cuadro de distribución de los niños de la muestra.

Grado	3º	4º	6º	Total
	7h	3h	6h	16h
	4m	8m	6m	18m
Total	11	11	12	34

Como vimos en la introducción, para las situaciones de exploración se eligieron los cuatro fragmentos de texto del libro de cuarto grado de historia de la SEP, tomando como base el suceso de la Independencia. Se seleccionaron de las tres lecciones que dan cuenta de este periodo y por narrar sucesos en simultaneidad ya que tuvieron los nexos temporales “mientras” y “cuando”. Se subrayó la categoría de simultaneidad, que no es ajena a la de secuencia, duración y periodo, ni a los de la tríada temporal pasado, presente y futuro.

Las preguntas básicas, para los cuatro fragmentos de texto, de la entrevista son: ¿qué es lo que nos contaron?, ¿cuántos acontecimientos, -sucesos, hechos o cosas- estaban comentando –contando- en el texto?, ¿cuáles eran?, ¿cuándo pasaban, al mismo tiempo o en diferente tiempo –uno antes y otro después?, ¿cómo sabes que es así?, ¿cuándo crees que pasó?

³³ Se tenía contemplado trabajar con una muestra de seis infantes por grado pero, por estar en el último bimestre del ciclo escolar, tuvimos dificultades para completar la muestra en la escuela primaria privada ya que algunos infantes tenían varias actividades que realizar.

De estas preguntas iniciales, una de ellas se modificó, en algunos fragmentos, en el momento de aplicar la entrevista. La pregunta “¿cuándo crees que pasó —sucedio— eso?”. Se conservó igual en el texto 1, sin embargo, por las respuestas de los niños dadas en los textos 3 y 4, se cambió; se les preguntó lo correspondiente al suceso A, para ver si vinculaban los hechos en simultaneidad en lo que denominamos relación temporal sucesos-suceso, para distinguirla de la relación de un suceso con la fecha en la que aconteció, que llamamos suceso-fecha. En el texto 2, la pregunta original no fue aplicada de manera sistemática.

Comprobamos que los términos suceso y acontecimiento estuvieran vinculados con la historia en los libros de texto. Los niños de tercero en adelante han estado en contacto con estos dos términos. En las entrevistas usamos indistintamente estos términos, en los comentarios a las mismas y en los análisis de los textos usaremos el término “suceso”.

Después de que los niños leyeron en voz alta la lección del “Grito de Dolores”, y se trabajó sobre ella, los niños leyeron los cuatro fragmentos donde aparece marcada la simultaneidad con los adverbios “mientras” y “cuando”. Al término de la lectura de cada fragmento, se hacían las preguntas de la guía de entrevista. Si la lectura del niño había sido realizada con dificultad, yo daba lectura al mismo, con el fin de hacer énfasis en el contenido y la puntuación. El orden de lectura fue del texto 1 al 4, como distinguimos a los textos, y se comenzó con los dos correspondientes al adverbio “mientras”.

Los niños leyeron en el portador original, es decir en el libro de texto, que permaneció a su disposición para que pudieran leer y releer los textos cuantas veces fuera necesario para interpretarlos y responder las preguntas de las entrevistas. Lo anterior porque partimos de que no estábamos valorando la memorización de los datos, sino las posibilidades de mayor información para temporalizar. Dejar el libro abierto diferencia nuestro trabajo de algunas investigaciones revisadas en torno al llamado tiempo histórico.

Para entender el análisis de los resultados de las entrevistas es necesario considerar dos aspectos: 1) la diferenciación entre suceso, oración y acción 2) los elementos que caracterizan las diferentes estructuras narrativas encontradas en los fragmentos de textos didácticos históricos.

El contenido semántico del discurso histórico está compuesto de sucesos narrados parte de cuyo significado se refiere a acciones o hechos.³⁴ Para esta investigación, retomando esta premisa y por el momento, consideramos como sucesos a aquellas proposiciones que, desde el plano inactual, presentan agentes que actúan las acciones en lo que sería su presente (pasado-presente desactualizado) y que se vinculan en relación de simultaneidad, y a los que desde el plano inactual se ubican en un pasado antecedente en relación con los sucesos que están en pasado-presente desactualizado. Estos sucesos que son antecedentes, por tanto, ocurrieron previamente a los vinculados en simultaneidad; tienen al interior del texto una relación de secuencia antecedente con los que están en sincronía.

Aquello que en los fragmentos aún no ha ocurrido, que no se ha consumado, y que tienen una relación con los sucesos en simultaneidad —en pasado-presente desactualizado- de pasado consecuente de posibilidad (futuro probable de ese pasado) no es considerado un suceso, los llamamos hechos adosados, pues tienen la probabilidad de ocurrir en el futuro. Tal condición los pone en un plano distinto a los sucesos relacionados en simultaneidad (y a los sucesos vinculados a estos en secuencia).

Entendemos por oración la unidad con sentido completo en sí misma, compuesta de sujeto, verbo y predicado, donde el primero puede estar elidido y el predicado puede ser sólo el verbo, éste es esencial para que exista la oración³⁵. Decidimos no marcar como una cuestión central en el análisis de los fragmentos las relaciones de subordinación, coordinación, etc., de las oraciones que los integran³⁶, pues se considera primordial el trabajo con el contenido semántico (proposicional) del fragmento en cuanto a que da lugar a la identificación de los sucesos y a los hechos adosados y a su relación semántica. Por acción, concebimos el contenido semántico del verbo que denota lo que realiza el sujeto.

Respecto de los elementos que caracterizan las diferentes estructuras narrativas en que se presentan los sucesos narrados (simultáneos y secuenciales) retomamos los conocimientos generados en el capítulo precedente y agregamos otros que surgieron del análisis específico de los fragmentos que se seleccionaron. Los elementos son los siguientes:

³⁴ El contenido semántico también se refiere a agentes, situaciones y procesos; no abordaremos específicamente en este estudio lo relativo a los procesos.

³⁵ Ver: Alarcos Emilio (p. 255-258), Gili Samuel (p. 17-26).

³⁶ Remitimos a los lectores a revisar el texto *La clasificación de las oraciones*, de Lope Blanch, donde aborda lo complejo de la distinción de éstas aún en el siglo XX.

- a) Duración de los sucesos
- b) Aspecto de las acciones
- c) Sentido semántico de las acciones (diferentes o iguales)
- d) Manejo espacial (distancia o comparten el mismo espacio)
- e) Frontera temporal (acotada por datación —nominada o fechada— o sin frontera explícita)
- f) Recursos lingüísticos (adverbios, verbos en oposición, aspecto y tiempo verbal, sustantivos propios y comunes para referir personas y lugares, adjetivos, entre otros)
- g) Recursos de puntuación (comas y puntos)
- h) Símbolos matemáticos (números arábigos)
- i) Estructura de los fragmentos (orden de enunciación y colocación del nexos adverbial)
- j) Presencia de situaciones de referencia causal y finalista
- k) Variedad y contenido de los sucesos históricos narrados

La presentación de los resultados se inicia con el análisis de los dos textos correspondientes a cada adverbio y se centra en los sucesos relacionados por el nexo temporal. Los fragmentos se esquematizan para poder hacer el análisis y resaltar la estructura general, que en los casos de los textos 1, 2 y 4 es complicada por el número de oraciones involucradas y las vinculaciones sintácticas y semánticas que se establecen entre ellas. En el esquema, se indican las dos oraciones (1 y 2) en relación de subordinación que contienen los sucesos vinculados en simultaneidad. Con las letras A y B marcamos los dos sucesos que se relacionan directamente con el marcador adverbial. En todos los textos se marca con B el suceso con el nexo adverbial (“mientras” o “cuando”). El suceso A puede contener dos acciones descritas de manera diferente pero que hacen referencia al mismo acto que realizan los actores (textos 2 y 4). Aparecen como K, K' y K'' aquellos hechos que aún no han ocurrido, hechos adosados (textos 1 y 2). Como suceso Z aparece aquel que se vincula en relación de secuencia antecedente con los de simultaneidad (texto1).

El análisis particular de los textos se realiza a partir de tres aspectos: a) el contexto de donde se extrae el fragmento, b) análisis específico de algunos elementos sintácticos y c) la semántica temporal y espacial. Al finalizar éste se presenta un esquema temporal de los sucesos.

La exposición de los resultados de las entrevistas, tanto de los textos con “mientras” (motivo de este capítulo) como de los textos con “cuando” (analizados en el siguiente capítulo), se realiza presentando cada grupo que se formó según las respuestas de los niños. Se transcriben las entrevistas ejemplo y se presenta su análisis tomando en cuenta los tres ejes: la interpretación central del texto, la cuantificación de los sucesos y su definición, y la temporalidad de los mismos. Se concluye el análisis de cada grupo con comentarios y se proporcionan datos de tipo cuantitativo. Al finalizar cada capítulo aparece el cuadro respectivo de la distribución de las respuestas de los niños en los diversos grupos.

4.1 El análisis de los textos con “mientras”

El texto 1 aparece en el libro así:



Mientras Hidalgo y Morelos combatían en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses, que la habían invadido en 1808. En ese tiempo, el gobierno que los españoles organizaron

para oponerse a los franceses convocó a un congreso con representantes de toda la monarquía, en el puerto de Cádiz. En América la noticia despertó gran interés, pues era la primera ocasión en que las autoridades españolas tomaban en cuenta a los criollos. Algunos de los representantes, o diputados, tanto españoles como americanos,

Esquema general del texto 1:

“Mientras H y M combatían,

en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses, que la habían invadido en 1808.”
(4°, Historia, SEP, 1997-2003: 100).

Oración 1
Suceso B

Oración 2
Suceso A
K
Suceso Z

A) Contexto

El texto aparece al inicio de la lección “La consumación de la independencia”. El fragmento inicial parece ser un “pretexto” para introducir en la narración el contexto de lo que sucede en España durante la lucha de Independencia de la Nueva España. La referencia explícita al periodo de la Independencia se encuentra en el título de la lección,

en el marcaje del periodo en una cintilla arriba del título y al final de la misma; y como es una lección de continuación del tema, el contexto se extiende a las lecciones previas³⁷. El suceso B relata lo que ocurre en la Nueva España dentro del periodo de la Independencia. El suceso A describe la lucha de España y el propósito de esa lucha es sacar del territorio español a los franceses (K); B y A son los sucesos vinculados en simultaneidad. Pero tenemos otro (Z), y en él se narra una acción previa a la de los sucesos sincrónicos, señala la invasión de los franceses a España ocurrida en 1808.

B) Análisis específico de algunos elementos sintácticos

a) Los dos sucesos en simultaneidad están compuestos sintácticamente por dos oraciones relacionadas en subordinación. La oración 2, es una unidad sintáctica compuesta por varias oraciones que no tienen el mismo carácter temporal de los sucesos vinculados en simultaneidad, en sentido estricto, A-B.

b) El adverbio “mientras” aparece en el suceso B con su carácter de nexo adverbial subordinante. “Hidalgo y Morelos” (en adelante H y M), personajes célebres, son el sujeto (sustantivos propios) y “combatían” el predicado. El verbo “combatían” es copretérito; hay elisión del complemento del predicado.

c) El suceso A inicia con un complemento circunstancial de lugar antepuesto: “en España”. “El pueblo” es el sujeto, un sustantivo colectivo que se refiere al pueblo de España. El verbo “luchaba” está en copretérito, y es determinado por el complemento circunstancial de finalidad: “para expulsar a los franceses”; el objetivo final de la lucha era la expulsión de los franceses (K). “Los franceses” —sustantivo plural— reciben la acción de la expulsión. El verbo “expulsar” implica movimiento y “luchaba” tiene un sujeto tácito: “el pueblo”.

d) El suceso Z tiene el relativo “que” sustituyendo a “los franceses”. El pronombre “la” se refiere a “España”. El verbo “habían invadido” es un verbo compuesto (antecopretérito o pretérito pluscuamperfecto). La expresión “en 1808” es un complemento circunstancial de tiempo.

e) Al final del suceso B y la situación K tenemos una coma y al término del suceso Z un punto.

C) Análisis de la estructura semántica: temporal y espacial

C.1) Semántica temporal

³⁷ En el anexo aparecen las páginas completas de donde se extrajeron los cuatro fragmentos de texto.

a) El adverbio "mientras" es léxicamente temporal. Establece un orden de simultaneidad entre los sucesos. Impone a las acciones (verbos), de B y de A, el sentido de simultaneidad.

b) Los verbos "combatían" y "luchaba" se encuentran en copretérito e indican duración de las acciones. Presentan aspecto imperfecto (se ve una parte interna de la situación pero no su principio ni su fin) y durativo. Cada uno de los verbos según el contexto inmediato implica simultaneidad asociada a las acciones entre sí. Ambos verbos y el verboide "expulsar", implican semánticamente un mismo campo: lucha, pelea. Por su contexto, las acciones "combatían" y "luchaba" están en pasado-presente desactualizado y el verbo "habían invadido" denota anterioridad en relación con los sucesos simultáneos; connota un pasado antecedente de las otras dos acciones y por ello se refiere a una relación pasado-pasado antecedente desactualizado.

La acción de "expulsar" como el propósito final de la lucha marca implícitamente una secuencia de posibilidad a futuro, ya que se presenta como una acción no concluida (pasado antecedente-pasado consecuente de posibilidad).

c) Los personajes célebres "H y M" adquieren un sentido temporal, pues se ubican como personajes del pasado de la historia de México en el periodo de la Independencia. También porque todos los hombres son mortales. Los términos "pueblo" y "franceses", personajes anónimos colectivos, son atemporales, pero en el contexto adquieren un sentido temporal; están unidos a los datos del párrafo. Por tanto, su adquisición temporal es diferente de la de los personajes célebres.

e) Otros elementos temporales están en el circunstancial de tiempo: "en 1808". Según Gili, en el término "en" predomina la idea general de reposo; es la preposición de las relaciones estáticas. El elemento inicial de la relación se percibe como incluido dentro de una realidad temporal, sin traspasar sus límites (1982: 253). Es decir, la preposición circunscribe de una manera puntual el periodo en que acontecen los hechos. Por el contexto en que se encuentra, el numeral "1808" significa tiempo; la frase "en 1808" connota la noción de fecha.

f) La frase "en 1808" unida a un verbo que señala anterioridad ayuda a establecer la sucesión. Los franceses "habían invadido en 1808" España, posteriormente España luchaba por expulsar a los franceses y al mismo tiempo H y M combatían. Pero la sucesión discursiva es del pasado consecuente (la lucha de los españoles contra los franceses y la lucha de H y M por la independencia) hacia un pasado antecedente (la invasión de los franceses a España). Por tanto, los tiempos pasados en el texto se

inscriben en un pasado centrado en el periodo de la Independencia, su inicio en 1810, y la fecha de 1808. Es un pasado desactualizado. Las relaciones temporales de este texto son muy complejas, pues si bien se enfatizan los sucesos simultáneos, también hay sucesos vinculados a éstos en orden secuencial y de duración, por ejemplo, la estancia de los franceses desde 1808 hasta el momento de la lucha que se libra para su expulsión (pasado-presente desactualizado vinculado como pasado consecuente-pasado antecedente). Todo se da dentro de una perspectiva hacia el pasado histórico con sus tiempos pasados, redactados en pasado, que se reactualizan en el presente al ser leídos.

C.2) Semántica espacial

a) Hay un contraste implícito entre dos espacios: la lucha de “H y M” en la Nueva España (México) y la lucha de “el pueblo” de España, en España. En el último caso se refuerza con la expresión “que la habían invadido”, pues se refiere a España. El sustantivo “España” es el que marca explícitamente la comparación espacial.

b) “El pueblo” adquiere un sentido espacial en la medida que alude a un grupo de personas que viven en un lugar: España.

La simultaneidad analizada es durativa de dos sucesos con verbos que se refieren a acciones similares. Los dos sucesos durativos son el inicio de la lucha de la independencia de México y la lucha de España contra los franceses. Sus fronteras temporales no tienen precisión explicitada; se pueden ubicar en un contexto amplio de aproximación temporal, conociendo la fecha de inicio de la Independencia (1810) y la fecha de la invasión de los franceses (1808). La frontera definida está en el dato numérico “en 1808”, que permite reconstruir la secuencia y la simultaneidad, mas no la duración de los sucesos.

La simultaneidad está marcada por el adverbio “mientras” y los verbos “combatían” y “luchaba” se refieren a acciones con significado similar de contienda. No hay contacto espacial entre los sucesos simultáneos, ocurren en diferentes latitudes, en espacios geográficos diferentes y lejanos, en dos continentes.

La primera coma marca la separación de los dos sucesos simultáneos; si no es tomada en cuenta, el párrafo puede ser ambiguo, pues la expresión “en España” podría interpretarse como complemento circunstancial de la oración que forma el suceso B: “Mientras Hidalgo y Morelos combatían en España”.

La acción de “expulsar” es el objetivo de la acción de “luchaban”, por tanto, adquiere un carácter diferente al suceso A. La expulsión de los franceses del territorio español implica inferir que los franceses son de Francia, un país diferente de aquel donde se lleva a cabo la lucha del pueblo, y que España es otro. Esto demuestra la complejidad sintáctica y semántica del fragmento que van a leer los niños.

El esquema de la temporalidad del texto es:

Mientras Hidalgo y Morelos combatían,

en España el pueblo luchaba

(para expulsar a los franceses)
que la habían invadido en 1808



El siguiente texto (el 2), aparece de esta manera en el libro:

La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo ni Allende pudieran evitarlo. Siguiéron a Valladolid, que se rindió sin luchar, pues sus habitantes estaban atemorizados por lo que había sucedido en Guanajuato.

Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo, quien le encargó que levantara en armas el sur y to-

mara Acapulco. Un puerto les permitiría comunicarse con el exterior. Mientras tanto, en otros lugares habían estallado más revueltas.

Hidalgo avanzó hacia la Ciudad de México. En las cercanías de la capital, en el Monte de las Cruces, venció al ejército realista. Tras ese triunfo, Allende propuso que fueran sobre la capital, pero Hidalgo se negó. Tal vez consideró que no tenía hombres y armas suficientes, o temió que la ciudad fuera saqueada como Guanajuato. El caso es que prefirió regresar a Valladolid: desalentados

Esquema general del texto 2

“Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo, quien le encargó

que levantara en armas el sur y tomara Acapulco.

Un puerto les permitiría comunicarse con el exterior.

Mientras tanto, en otros lugares habían estallado más revueltas”.
(4º, Historia, SEP, 2003: 92-93)

Oración 1

Suceso A

K
K'

K''

Oración 2

Suceso B

A) Contexto

En el fragmento seleccionado, no se habla explícitamente del periodo de la Independencia; sin embargo, en la cintilla de arriba del título de la lección "Los primeros insurgentes", la segunda sobre el tema, puede reconocerse la referencia a dicho periodo. Dado que se trata de una lección que continúa el tema, el contexto se extiende a las lecciones previas. El fragmento está en los párrafos iniciales de la lección. (Ver anexo). El suceso A hace referencia a lo que realizan dos de los primeros insurgentes, H y M, para continuar la lucha de independencia. Lo que M "habló" con H se vincula a lo que éste "le encargó", en el sentido de un diálogo entre ambos; pues de lo que "se habló", es finalmente lo que H "le encargó" a M: "que levantara en armas el sur" (K) y "tomara Acapulco" K'. Lo que se expresa en K" es una especie de acotación: la finalidad de tomar Acapulco es que un puerto "les permitiría comunicarse con el exterior". El otro suceso es B: la lucha de la independencia extendida en otros lugares del territorio de la aún Nueva España.

B) Análisis específico de algunos elementos sintácticos

a) Los dos sucesos en simultaneidad están compuestos sintácticamente por dos oraciones vinculadas en subordinación. La oración 1, está formada por varias oraciones que no tienen el mismo carácter temporal de los sucesos, en sentido estricto, A-B. En tal oración, hay una que mantiene una independencia sintáctica, pues es independiente de las otras (K"), pero que se vincula semánticamente con el suceso A.

b) El suceso A tiene una oración con un circunstancial de lugar antepuesto, como en el texto 1: "Cerca de Valladolid". "Valladolid" es un sustantivo propio. "José María Morelos" es otro sustantivo propio, funciona como sujeto. El predicado es el verbo "habló", en pasado simple, y tiene un complemento circunstancial que funciona como objeto indirecto: "con Hidalgo". La expresión "quien le encargó" tiene el relativo "quien", referido a "Hidalgo"; esta relación constituye una anáfora. El pronombre átono "le" funciona como objeto indirecto. Así, en "Hidalgo le encargó" (a Morelos), "le" se refiere a tercera persona. El verbo está en pasado simple: "encargó".

En K el nexo "que" funciona como subordinante. Los verbos "levantara" (K) y "tomara" (K) están en subjuntivo del pretérito.

En K" se explica por qué ha de levantarse en armas el sur y tomar Acapulco es decir, se señala la causa final. El sujeto es "un puerto". La perífrasis "permitiría comunicarse", indica una acción todavía no llevada a cabo, un deseo.

b) El suceso B está relacionado temporalmente con el suceso A por la frase adverbial “mientras tanto”. El complemento circunstancial de lugar “en otros lugares” está antepuesto. El verbo compuesto, antecopretérito: “habían estallado”, está acompañado por un sustantivo cuantificado: “más revueltas”, que forma el sujeto, estructura que hace difícil ubicar el sujeto de la oración.

c) Se tienen dos comas en el suceso A, un punto y seguido al terminar K-K' y K' y un punto y aparte al terminar el suceso B.

C) Análisis de la semántica: temporal y espacial

C.1) Semántica temporal

a) La locución adverbial “mientras tanto” ubica el orden de los sucesos como simultáneos. Impone a los verbos “habló”, “encargó” y “habían estallado” tal sentido de temporalidad.

b) Los verbos “habló” y “encargó” denotan una situación puntual; su aspecto es el perfectivo (la situación se ve como acabada). Señalan acciones realizadas en el pasado. Estos verbos están asociados porque se habló de encargar el levantamiento, aunque esto lo dictamine H, el sentido de “habló” es de diálogo entre H y M. Ambos verbos se refieren a acciones en pasado-presente desactualizado.

Los subjuntivos “levantara” y “tomara” indican acciones posibles aún no realizadas, por tanto, hablar y encargar son anteriores a la posibilidad de las acciones de levantar y tomar. El verbo “permitiría” también indica posibilidad; la acción de comunicarse con el exterior tampoco ha sido realizada; como pospretérito indica una acción posterior a un pretérito, por tanto, connota una relación de pasado antecedente-pasado consecuente de posibilidad. El verbo compuesto “habían estallado” tiene aspecto perfectivo. “Habían estallado” es la combinación de dos verbos. El verbo “estallado” es puntual, pero asociado a “habían” asume rasgos durativos por efecto del pretérito pluscuamperfecto (Filinich, 2000: 154). Este verbo está en pasado-presente desactualizado.

c) La expresión “más revueltas” confirma el sentido de duración, el estallido principal se prolonga en otros estallidos.

d) H y M, personajes célebres, adquieren temporalidad al ubicarse como personajes del pasado, hombres –mortales- de la historia de México, en un periodo de la Independencia.

e) Valladolid tiene sesgo temporal, pues pasó a nombrarse Morelia en 1828, actual capital de Michoacán.

f) En cuanto a los tiempos pasados, el texto se inscribe en el pasado, en el periodo amplio de la Independencia. Sin embargo, las relaciones temporales en ese pasado desactualizado, pasado-presente desactualizado, contienen relación con el futuro, futuro inmediato de un suceso, que se visualiza como posibilidad de acción, como deseo. Existe en el fragmento una relación pasado-futuro de posibilidad de ese pasado, es decir, pasado antecedente-pasado consecuente de posibilidad, donde el pasado antecedente es un pasado-presente desactualizado. Estos tiempos pasados se reactualizan en el presente al ser leído el fragmento.

Las relaciones temporales de simultaneidad y de hechos aún no sucedidos en este fragmento de texto son, como en el anterior, complicadas. Aquí, la complejidad está en que en un periodo de la Independencia (El inicio) se lleva a cabo la plática entre H y M, pero se entiende que la lucha armada ya tenía cierto tiempo de haber comenzado. La petición de H a M implica “estallar” otra revuelta en otro lado, por lo que el suceso vinculado por el nexos temporal adverbial “mientras tanto”: “estallar más revueltas” es un acto durativo que posiblemente se da desde el grito de Independencia hasta el momento en que H y M hablan y que se extiende temporalmente al futuro: como sería el levantamiento de Acapulco. Entonces, la relación de simultaneidad se vincula con los hechos adosados de posibilidad y la duración.

C.2) Semántica espacial

a) La expresión “Cerca de Valladolid” señala un lugar ubicado a cierta distancia de Valladolid. Para su ubicación, requiere del conocimiento de que fue parte del espacio territorial de la Nueva España.

b) “Acapulco” es un referente que se asocia a “el sur” para ubicar el espacio geográfico dentro del territorio de la Nueva España, donde se pretende levantar una lucha.

c) “En otros lugares” supone una referencia espacial. Designa un espacio geográfico no definido.

d) Hay un contraste de lugares: “Cerca de Valladolid” y “en otros lugares”.

La simultaneidad involucra dos sucesos de acciones diferentes (habló-habían estallado); la primera es puntual, de duración muy corta e implica sólo un acto: hablar; la otra es de tipo durativo y connota una acción repetida varias veces: habían estallado otras revueltas. Uno de estos actos (estallar) es breve pero varios dan la idea de duración. Las

fronteras temporales de los sucesos simultáneos, se infiere, pueden ser diferentes. Las marcas temporales que ayudan a trabajar la simultaneidad son sólo léxico verbal y adverbial.

No hay contacto espacial entre los sucesos, pero están relacionados, pues se encuentran insertos en la época de la Independencia y son parte de ella. Los sucesos se desarrollan en territorios distantes. La estructura textual hace difícil de comprender la relación de simultaneidad, debido a las oraciones entre el suceso A y B, que se vinculan por el adverbio.

Hay que inferir que de lo que hablan los personajes tiene como punto el encargo de H a M de levantar en armas el sur. La anáfora "quien le encargó" se refiere a Hidalgo, no a Morelos, que es quien habla con Hidalgo. Otra inferencia es la de la ubicación espacial de Valladolid como parte de la Nueva España. La expresión "en otros lugares" implica que los lectores ubiquen que son de la entonces Nueva España y no de otros países.

El esquema de temporalidad de los sucesos es:

Lucha de Independencia

Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo,
quien le encargó

—
(que levantara en armas el sur y
tomara Acapulco.)
(Un puerto les permitiría comunicarse con el exterior.)

Mientras tanto, en otros lugares habían estallado más revueltas.

4.2 El análisis general de las entrevistas de "mientras" y "cuando"

El análisis de las respuestas de los niños toma en cuenta tres ejes: la interpretación central del texto, la cuantificación de los sucesos y su definición y la temporalidad de los mismos. En el primer eje se examina la manera en que los niños recuperan el sentido global del texto a partir de comprender el contenido semántico del mismo. Observamos qué recuperan los niños de los textos, qué de cada uno de los sucesos simultáneos (o secuenciales) y si los interpretan convencionalmente, cómo manejan su contenido y el de los hechos adosados. Aunque se centra en la interpretación inicial de los niños al responder después de leer, retomamos elementos de toda la entrevista para completarlo,

pues en general todo el trabajo de argumentación de los niños está basado en lo que interpretan.

En el segundo eje se revisa cuántos sucesos consideran que hay en el fragmento, cuántos sucesos hay y cuáles son. Por un lado, la cuantificación lleva a conocer la búsqueda de los niños de la(s) unidad(es) de contenidos caracterizados como sucesos y contables del fragmento; por otro, la definición implica entender cómo los niños retoman los sucesos, qué sentido les dan y el corte de los mismos.

El tercero es el eje central de nuestro trabajo; en él se indaga cómo y por qué los sucesos definidos por los niños como tales son considerados simultáneos (y secuenciados). Las argumentaciones de los niños sobre la temporalidad de los sucesos darán la pauta para reconocer qué conocimientos usan para conceptualizar, coordinar, organizar y manifestar las expresiones lingüísticas temporales que aparecen en los textos. Aquí revisamos cuáles recursos lingüísticos, históricos, temporales, matemáticos, entre otros, que aparecen en el texto, ponen en relación para interpretar, ordenar y expresar los sucesos en el tiempo y cómo los vinculan con sus propias experiencias con “el tiempo”. Describiremos en qué medida los tipos de estructura determinan la construcción de la temporalidad de los sucesos. Este eje da la pauta para la formación de los grupos de respuestas.

El análisis de los datos obtenidos en las entrevistas es más cualitativo que cuantitativo, pues deseamos conocer, a partir de las argumentaciones y justificaciones, las diferentes maneras en que los niños buscan la temporalidad de los sucesos. Por tanto, el análisis es descriptivo, pero también se examina si hay un desarrollo evolutivo en las concepciones de los niños.

El análisis de las respuestas a los textos 1 y 2 dio por resultado la clasificación de las contestaciones de los niños en cuatro grupos: 1. no señalamiento de lo simultáneo, 2. simultaneidad incipiente, 3. simultaneidad avanzada y 4. simultaneidad convencional. Esta nominación muestra que se puso en primer orden el eje de la temporalidad para definir los grupos, aunque los otros dos ejes la complementan.

4.2.1 No señalamiento de simultaneidad cuando se usa “mientras”

Los niños del primer grupo se caracterizan porque no distinguen en los sucesos narrados la relación de simultaneidad. Para ellos el adverbio “mientras” no es una marca textual que les “guíe” a la ubicación de la simultaneidad entre los sucesos. Su trabajo se centra en otros aspectos, lo que da por resultado el ordenamiento secuencial de lo que definen

como sucesos, que no tiene vinculación con la secuencia textual. A continuación se revisa la entrevista completa para cada uno de los textos.

Alexa, 9 años. 4º grado

Alexa: "Mientras Hidalgo y Morelos combatían en España el pueblo luchaba para expulsar a los, a los franceses que le, que la habían invadido en mil ochocientos ocho"³⁸.

E: OK. "Mientras H y M combatían, en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habían invadido en mil ochocientos ocho" ¿Cuéntame qué pasa ahí?

Alexa: Que Hidalgo y Morelos en lo que combatían el pueblo, el puebloooo en lo que combatían en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que habían, eh, invadido en mil ochocientos ocho su país

E: Mjú: ¿El país de quién?

Alexa: De- del pueblo

E: ¿De cuál pueblo?

Alexa: De España

E: Entonces. ¿El pueblo de España estaba luchando contra quién?

Alexa: Contra los franceses

E: Muy bien. Hidalgo y Morelos combatían, ¿contra quién?

Alexa: Eh, no, Hidalgo y Morelos combatían, los dos (hace seña de que entre ellos)

E: Hidalgo y Morelos entre ellos combatían

Alexa: Mjú

E: Y ellos ¿dónde estaban?

Alexa: Ennn España

E: En España. Oye, ¿de cuántas cosas nos están hablando?

Alexa: Ah, de de Hidago y Morelos, de la, el que el pueblo luchaba contra los franceses y porque habían invadido en mil ochocientos ocho

E: ¿Son dos o tres?

Alexa: Dos

E: Hidalgo y Morelos combatían, luchaban entre ellos, y el pueblo de España estaba expulsando a los franceses

Alexa: Sí

E: Sí. Muy bien. Estas dos cosas, ¿suceden al mismo tiempo o en diferente tiempo una antes y una después?

Alexa: Una antes y una después

E: Ajá ¿Por qué?

Alexa: Porque o sea porque primero fue lo de Hidalgo porque este... quisieron pelear para ver quien, a lo mejor, pa-para ver quien gobernaba a España y este, y la otra que se, que fue ya, cuando ya mataron a Morelos, este ya, el pueblo ya luchaba para expulsar a los franceses

E: OK. Estamos suponiendo que una fue antes, lo de Hidalgo y Morelos ¿crees que fue antes?

Alexa: Sí

E: Cuando lo estabas platicando dijiste que Hidalgo y Morelos combatían y dijiste algo como: en lo que... ¿qué significaría eso?

Alexa: O sea, o sea eh, ellos, este, es que ahí me equivoqué porque, este, pensé que Hidalgo y Morelos combatían en lo que el pueblo de España expulsaban a los franceses

E: ¿Y pensaste tú que eran dos cosas al mismo tiempo o a diferente tiempo?

Alexa: Al mismo tiempo

E: Y ahora supones que son a diferente tiempo

Alexa: Mjú

E: Mjú. Muy bien. Nos dicen cuando sucedió, de estas dos cosas que tú nos platicas o ¿No?

Alexa: No

E: Muy bien

³⁸ Las lecturas hechas al texto durante la entrevista aparecen entre comillas.

Esquema de la temporalidad de los sucesos según Alexa:

Hidalgo (y M) quisieron pelear para ver quien gobernaba a España

(Cuando ya mataron a Morelos) el pueblo ya luchaba para expulsar a los franceses

En la lectura en voz alta del fragmento, Alexa omite la pausa de la coma. En su recuperación inicial retoma todo el texto, pues está relejendo; las pausas y regresiones indican sus dificultades para comprender el texto. Esto muestra lo complejo que le resulta ubicar la expresión “el pueblo” para darle sentido al texto. Primero intenta reconstruir el texto con: “Que Hidalgo y Morelos en lo que combatían el pueblo”, después con: “el pueblo en lo que combatían en España (H y M se supone)” y al final retoma esta última construcción para indicar: “en lo que combatían en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que habían invadido en 1808 su país.” Desde lo que definimos como suceso, estaría recuperando los dos: 1) H y M en lo que combatían en España; 2) el pueblo luchaba (para expulsar a los franceses que habían invadido en 1808 su país).

Interpreta adecuadamente que la expresión del texto “la habían invadido” se refiere al pueblo de España, que lucha contra los franceses, por eso usa “su país” para referirse al país de ese pueblo.

Al reconocer el pueblo como el pueblo de España que lucha contra los franceses, Alexa logra lo que pocos niños con las referencias espaciales. Ella sabe que España es un país y Francia otro; esto se deduce de la expresión “su país”. Pero al situar a todos los personajes en España no logra el contraste espacial esperado que se marca textualmente a partir de “España” y de la inferencia que “H y M” estaban en la Nueva España o México.

Su interpretación del suceso B no es la esperada; comenta que H y M pelean entre ellos en España, para ver quién gobernaba a España. Divide el suceso B —H y M combatían, entre ellos combatían— debido a los personajes. El dato de pelear en España les puede parecer a algunos niños congruente con sus conocimientos previos, pues saben que H y M pelearon contra los españoles y pueden suponer así que H y M peleaban en España.

Alexa dice que son dos sucesos: “de H y M” y “de que el pueblo luchaba contra los franceses y porque habían invadido en 1808”; con ello se apega a su interpretación inicial, pues retoma elementos de los 2 sucesos en sincronía, el hecho adosado y el suceso en secuencia. Para ella resulta complicado separar los dos sucesos en forma convencional, pues mantiene que H y M combaten entre ellos y que el pueblo luchaba contra los

franceses; reconoce que la lucha del pueblo tiene una causa y usa un causal: “porque habían invadido 1808”, por tanto, hay ahí indicios de reconocimiento de secuencia. La conjunción “y” sólo la usa para unir el causal.

La ubicación temporal que da a los dos sucesos que señala es secuencial; primero “lo de Hidalgo”, basándose en la inferencia que hace a partir de elementos extratextuales: H y M “quisieron pelear para ver quién gobernaba a España”; luego lo de “el pueblo luchaba...”, también con apoyo de elementos extratextuales: “cuando ya mataron a Morelos”. Esta acotación al suceso posterior puede implicar una sucesión inmediata o una simultaneidad entre el hecho de matar a Morelos y el pueblo expulsaba, el marcaje con el adverbio “ya” podría funcionar en este sentido.

Los verbos que Alexa manejó al inicio de su interpretación se apegan al texto: “combatían”, “luchaba”, “habían invadido”, “expulsar”. Sin embargo, al explicar la secuencia y decir “quisieron pelear para ver quién gobernaba a España”, construye una oración con un complemento; luego usa otra oración con su subordinada: “cuando ya mataron a Morelos el pueblo ya luchaba para expulsar...”. Los verbos “governaba” y “luchaba” tienen sentido de duración; “mataron” un sentido puntual y la perífrasis “quisieron pelear” se refiere a la formulación de deseo antes de actuar (luchar), lo cual implica secuencia. No es claro que los verbos sean usados con un sentido de oposición, sin embargo, el manejo que hace de ellos se inclina hacia la secuencia; esto se reafirma con los indicadores de orden temporal y adverbios: “primero”, “ya”, “cuando ya”.

El uso de la expresión “en lo que”, en su interpretación inicial, sustituye a “mientras tanto”. En su explicación al respecto indica que había pensado que los sucesos eran al mismo tiempo. Cambió de opinión porque los sucesos interpretados a partir de sus inferencias no podían suceder al mismo tiempo, es decir, que H y M “quisieron pelear en España” “para ver quien la gobernaba” y que el pueblo luchaba para expulsar a los franceses “cuando ya mataron a Morelos” no pueden ser simultáneos. Alexa da peso al contenido semántico de lo que define como sucesos y posiblemente al orden de enunciación.

Alexa ubica los hechos en el pasado en sentido amplio. Al distinguir entre lo dicho en el texto con su propia interpretación, ella dice: “o sea ellos” —personajes históricos lejanos temporalmente— y “me equivoqué” —pasado inmediato—. Usa verbos en pasado, cuando dice “pensé que H y M combatían en lo que el pueblo de España expulsaban a los franceses”, y el “me equivoqué” remarca la distancia entre el pasado de “ellos” y el pasado de ella. Reconoce que hay pasado antecedente y pasado consecuente (a partir de

la secuencia que establece), aunque no de la manera esperada. Revisemos la entrevista de Sonia para el texto 2.

Sonia, 9 años. 4º grado

Son: "Cer-ca de Va-, cerca de Valladolid José María Morelos habi-habló con Hidalgo quien le encargó con que elventado en armas el sur, sur y to-toma- tomará Acapulco un puer-, Acapulco un portón les permitieron, permitie- permitiría comunicarse con el exte-mino"

E: *Con el exterior*

Son: Exterior. "Mientras tanto entre, mientras tanto en otros lugares habían estallado más revuel-tas"

E: *Te lo voy a leer ¿sale? Tu síguete ahí en tu libro y yo acá (lee)*

Son: ¿Qué es revueltas?

E: *Peleas, otras peleas, otras luchas o pequeñas guerras, ¿mjú? A ver, cuéntame algo de lo que nos dijeron ahí*

Son: Que... ¿María?

E: *Mjú. José María Morelos*

Son: José María Morelos le dijo a Hidalgo

E: *Ajá... ¿Qué le dijo?*

Son: ¡Ay!, quien le encargó que levantara en las armas el sur y tomara Acapulco

E: *¿Quién le dijo a quién?*

Son: Ma-José María a Hidalgo

E: *Muy bien, dice también que ese puerto les va a permitir comunicarse con el exterior y mientras tanto también habían estallado otras...*

Son y E: revueltas

E: *Muy bien. En este caso, ¿de cuántas cosas, acontecimientos, cosas que pasan pues, ¿ajá?, nos están hablando?*

Son: ¿Tengo que decir lo que está pasando?

E: *Mjú, dime de cuantas y luego me dices lo que está pasando; a ver*

Son: ¡Mmm!, ¿de cuántas?

E: *Mjú*

Son: ¿Cómo de cuántas?

E: *De cuántas, así como hace ratito me dijiste están hablando pues de dos, de este y de esto ¿no?... Ahora, ¿de cuántas cosas?, ¿de cuántas cosas que pasan nos están hablando?, ¿de cuántos sucesos?*

Son: ...De dos

E: *De dos. Uno:*

Son: De que tenía que tomar Acapulco

E: *¿Y el otro?*

Son: Na'más uno

E: *Nada más uno*

Son: ¡No! dos

E: *A ver*

Son: Mientras tanto en otros lugares... habían estallado más revueltas

E: *Muy bien, ¿cómo te diste entonces cuenta que son dos?*

Son: Por aquí y acá

E: *Aquí y acá. (Está señalando el libro). ¿Estas dos cosas pasan al mismo tiempo o una antes y otra después?*

Son: Al mismo tiempo

E: *¿Cómo sabes?*

Son: No, una antes y una después

E: *Bien. ¿Cómo sabes?*

Son: Porque ésta, es cuando le dice que a- la que tome, que tomara Acapulco. Y aquí es: mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

E: Y eso ¿qué es?
 Son: Esto es después y esto es antes (señalando el texto)
 E: Cuando te dicen: mientras tanto ¿Para ti, qué significa mientras tanto?
 Son: ¿Mientras tanto?
 E: Mjú
 Son: Mientras ellos están peleando... Ya (da por terminada su explicación)
 E: OK. Ayer me habías explicado algo ¿no?, del mientras
 Son: ¿Mientras?
 E: Mjú
 Son: ¿Ayer?, ¿me recuerda?
 E: Sí me dijiste mientras yo estoy ¿qué?, ¿comiendo?
 Son: Jugando
 E: ¡Ah!, pero era sobre lo que significaba "durante" ¿no? Y cuando te dicen, ahí te va un ejemplo: Mientras Sonia está leyendo el libro (interrumpe Sonia)
 Son: De historia...
 E: De historia con Xochitl... ¿cómo se llama tu amiguita? Leslie está en el salón. Mientras Sonia está leyendo el libro de historia... (interrumpe)
 Son: Es igual que durante
 E: Es igual que durante. Y ¿serán una antes y otra después o al mismo tiempo?
 Son: Al mismo tiempo
 E: Al mismo tiempo, pero aquí (en lo referente al libro) tú crees que es una antes y una después
 Son: Sí
 E: Dice que sí.

Esquema de la temporalidad de los sucesos según Sonia:

De que tenía que tomar Acapulco

Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

En la lectura, Sonia tiene algunos titubeos y cambia algunas palabras por otras que no tienen sentido como "eleventado", "portón", "extemino". Posiblemente se deba a que palabras como: "levantado", "puerto", "exterior" y "revueltas" le sean poco conocidas y que no le resulten comprensibles. En la interpretación global del texto, Sonia piensa que M le dijo a H, que M le encargó a H que levantara en armas el sur y tomara Acapulco, esto es parte del contenido con el que trabajará en el resto de la entrevista. Toma como referencia el contenido del suceso A y lo relativo a los hechos adosados K y K', después, el suceso B; omite durante toda la entrevista el hecho K". La niña no resuelve la anáfora.

Los cambios de opinión de Sonia reflejan los conflictos que tiene para decidir cuántas cosas se muestran y lo difícil que le es identificar los sucesos. Su interpretación inicial, basada en el suceso A y el hecho K', influye en que haya señalado de entrada que era un suceso y que éste sea: "que tenía que tomar Acapulco"; rescata lo que, según ella, M dice a H, elidiendo los personajes. Respeta el sentido de K', de un deseo, de algo aún no ocurrido. Luego decide que hay un segundo suceso: "Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas", que es el suceso B.

Al señalar con su mano en el portador del texto los dos sucesos y decir: “aquí” y “allá”, Sonia maneja la hipótesis del orden de enunciación, apoyándose del lenguaje verbal con dos adverbios deícticos y del gestual, siguiendo la dirección izquierda-derecha, que es la de la escritura y, por tanto, la del orden de enunciación. Durante la entrevista no recupera el espacio donde ocurre la plática entre los personajes, aunque menciona que en otros lugares ocurren más revueltas. No hay indicios claros de que lo espacial influya en su decisión de cuantificación y definición de sucesos, aunque al parecer le es familiar el término Acapulco.

Sonia piensa inicialmente que los dos sucesos son simultáneos; cambia de opinión porque considera que “mientras tanto” es después de “que tomara Acapulco”. El orden de enunciación vuelve a influir en su respuesta, aunque cabe la posibilidad de que ordene los sucesos por el significado que da al contenido semántico de los sucesos y al hecho adosado: primero debe acontecer que hablan sobre tomar Acapulco y después estallan más revueltas (entre ellas las de Acapulco). Al preguntarle qué significa “mientras tanto”, lo hace ejemplificando: “Mientras ellos están peleando... ya”. Aquí no involucra dos sucesos, por lo cual no hay un sentido pleno del nexos y no tiene una función temporal. Al darle un ejemplo, a partir de lo que está sucediendo en la entrevista, en donde se aplique la enunciación de la simultaneidad de dos sucesos, Sonia dice que el sentido temporal de la expresión adverbial “mientras tanto” es igual que el adverbio “durante”, ya que ambos implican simultaneidad. Sin embargo, al reiterarle el uso del término “mientras tanto” en el fragmento leído, indica que tiene sentido secuencial. Sonia no identificó el sentido temporal convencional de estos nexos; para temporalizar, se apoya en el orden de enunciación y en cómo interpreta el contenido semántico del fragmento.

Sonia se apega a los verbos y sus tiempos como aparecen en el texto; incluso cuando cambia “encargó” por “dijo” conserva el tiempo verbal en pasado. Incluye otros verbos, también apegados al sentido del texto, como: “tenía que tomar”, perífrasis con copretérito que implica una acción no efectuada y con un sentido de obligación, y “están peleando”, que denota duración de la acción.

En relación con los tiempos pasados, Sonia ubica a los personajes en el pasado, a pesar de que usa el presente histórico: “es cuando le dice que tome”. Pero continúa respetando la perspectiva en pasado: “que tomara Acapulco”. Al trabajar sobre el ejemplo, ella se sitúa en el pasado inmediato distinto del pasado histórico. Aunque no logra unir los tiempos pasados que aparecen en el texto, distingue el pasado antecedente del consecuente, a partir de la secuencia que hace de los hechos.

A continuación se exponen las consideraciones generales de esta categoría, dando ejemplos parciales de otras entrevistas para subrayar matices de las respuestas. La mayoría de estos niños, excepto una pequeña, dan un peso significativo al orden de enunciación y al contenido semántico de los sucesos —y los hechos adosados— para considerar la no simultaneidad de los sucesos.

La mayoría de los niños de este grupo no toman en cuenta el nexo temporal en su definición de la temporalidad (como Alexa) o lo interpretan de manera diferente de la esperada (como Sonia); en este caso también se encuentra Leslie, quien sobre el sentido de “mientras tanto” dice: “significa como... como ahorita que una persona le vayan a informar y digan en las noticias: mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas (...) Y primero hubieran, habían dicho: un puerto les permitía comunicarse con el exterior, y después: Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas (...) Noticiero”. Para Leslie, el orden de enunciación, más que el adverbio, marca la secuencia, aunque lo retome para explicar su definición.

No usan los verbos que aparecen en el texto para dar orden de simultaneidad a los hechos, lo que no significa que en sus interpretaciones no refuercen el sentido temporal de secuencia a partir de los verbos, pues el significado de los que están en el texto los lleva a eso. Por ejemplo, Esaú dice que los dos sucesos son secuenciales: “Porque primero empezaron a luchar y luego ya después de eso ya los empezaron a sacar a todos los franceses de España”. Maneja las perífrasis “empezaron a luchar” y “empezaron a sacar”. Cada una lleva implícito el sentido de secuencia y duración. La expresión “empezaron a luchar” denota que se siguió luchando hasta llegar al fin. La expresión “empezaron a sacar” conlleva que hubo un inicio de la acción para llegar a un fin: terminar de sacar. El trabajo del niño implica tiempos secuenciales.

Respecto del peso de los personajes, hay particularidades interesantes que afloran a partir de los ejemplos vistos y que influyeron en la definición y cuantificación de los sucesos. A pesar de que en ambos textos aparecen juntos personajes célebres, sólo en el texto 1 se da en los niños la interpretación que llamaremos “desmembramiento” del suceso B, pues llegan a afirmar que cada personaje realiza de manera separada la acción de luchar (H luchaba y M luchaba, el combate se da entre ellos), porque el texto no indica explícitamente que la llevan a cabo juntos, pues saber que luchan por la misma causa, en espacios diferentes de la Nueva España, contra alguien, es algo que se infiere por el contexto más amplio (el texto se refiere a la Independencia de México). Habría que considerar si la aparición del adverbio “mientras” junto a los personajes (“mientras H y M

combatían”) influye en este fenómeno. Esto no sucede en el texto 2, porque las acciones que el texto marca para cada personaje son distintas: M habló con H; la acción de M “recae” en H. Este matiz, trabajado por un número reducido de niños, no es privativo de este grupo; aparece, de distinta manera, en los dos siguientes.

La mayoría de las respuestas de estos niños señalan dos sucesos y sólo en dos casos tuvimos una respuesta en que indican un número diferente.

Sobre la interpretación de los sucesos, en el texto 1 la mayoría de los niños (a excepción de Michel), a pesar de que reconocen dos sucesos, no indican los convencionalmente esperados. Ejemplos de ello se encuentran en las entrevistas presentadas. En el texto 2 hay menos dificultades para recuperar de manera global el sentido del fragmento.

En total, hubo 10 respuestas de no simultaneidad para los textos 1 y 2. Seis respuestas correspondieron a niños de tercer grado; tres a alumnos de cuarto y una a sexto, lo que marca una disminución notable respecto del grado. Por tipo de texto, la distribución fue así: para el texto 1: cuatro, y seis para el texto 2. Dos de estos pequeños coinciden en señalar ambos textos como no simultáneos.

4.2.2 La simultaneidad incipiente

En esta categoría, los niños enuncian, en algunos casos, el adverbio “mientras”, pero no es relevante su función como nexos que marca el sentido de simultaneidad entre dos sucesos; lo que define la simultaneidad es ajeno al adverbio. Hay una mayor variedad de respuestas para señalar lo que define el establecimiento de los hechos en un tiempo sincrónico, basándose en la unidad gráfica; el contenido semántico de los sucesos y los hechos; el aspecto y sentido semántico de los verbos, sobre todo en el texto 1; los referentes extratextuales que se refieren al periodo de la Independencia (la fecha de 1810, el espacio de lucha de H y M, por ejemplo); los referentes textuales que les indican el cuándo (la fecha); las unidades temporales que usan (día, año); los personajes; el concepto que tienen del tiempo mismo. Además, los dos sucesos —A y B—, que en el texto se vinculan con el nexo adverbial en una relación de sincronía, no son los que los niños definen en simultaneidad. Karina ejemplifica el texto 1.

Karina, 10 años. 4° grado

Kar: “Mientras H y M combatían en España, del pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habían invadido en mil ochocientos ocho”

E: *(lee el texto)*

Kar: Es lo, es lo que, como acabamos de celebrar, ayer que lo pasaron en la tele, de los franceses que ganaron los mexicanos la lucha, de que luchó el pueblo ¿de cómo se llama? de... de Puebla o de Guerrero, ajá es lo que acaba de pasar, que ellos lucharon contra Francia para que dejaran a nuestro país en paz, que ellos también, es que ya, ya ves como los españoles, hay una cosa que aquí no comenta el libro, de que los españoles venían a gobernarlos y y todos los pa- y todos los países decían: ¡Ah! pues ya los gobernó España ¡ya los puedo gobernar! Entonces ahí va Francia, ahí va Estados Unidos, ahí va, pero los mexicanos son muy listos

E: Oye y ahí dice: "Mientras H y M combatían, en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses" ¿Dónde estaban H y M?

Kar: Ehh... en España

E: ¿Podemos suponer contra quién luchaban?

Kar: Contra los españoles

E: Ajá, contra los españoles

Kar: Porque eran mexicanos y fueron a España a combatir

E: Y luego qué pasa entonces con lo de los franceses ¿quiénes estaban luchando contra los franceses? ¿O cómo era?

Kar: Eh... "En el pueblo de España (leyó pero todo en desorden), luchaban, ¡hijoles! Son mexicanos pero no me acuerdo de qué pueblo

E: Bueno, entonces ¿de cuántas cosas nos están hablando aquí?

Kar: De dos

E: Una

Kar: De España y de Francia

E: Y estas dos cosas que están pasando, ¿suceden al mismo tiempo o una antes y la otra después, o cómo es?

Kar: Pues al mismo tiempo, porque viene en el mismo, en el mismo, cómo decirle, escrito

E: Ah, ajá, Y más o menos ¿podemos suponer cuándo es que está sucediendo esto?

Kar: Mil ochocientos ocho, aquí dice la fecha

E: ¡Ah! ¿Ahí la dice muy claro? OK. Ahí sí nos la dijeron

Su esquema de temporalidad sería:

De España (H y M en España vs. los españoles)

De Francia (el pueblo de México, Puebla, vs. los franceses que invadieron México)

1808

En el mismo
escrito-mismo
tiempo

En la interpretación global del fragmento, Karina recurre a sus conocimientos previos sobre historia de México (la guerra de México contra los franceses de 1862, en su pasaje de la batalla de Puebla, celebrado por los días de la aplicación de la entrevista). A su manera, está tomando elementos de los dos sucesos en simultaneidad, el suceso en secuencia y el hecho adosado, pues dice: "de los franceses que ganaron los mexicanos la lucha, de que luchó el pueblo de Puebla o de Guerrero, que ellos lucharon contra Francia para que dejaran a nuestro país en paz, ya ves como los españoles, venían a gobernarlos".

Desde el inicio, ella asume que "los mexicanos" combaten contra "los franceses" en México y que, por otro lado, México peleó contra los españoles, quienes los habían gobernado. Su interpretación sobre H y M es que "eran mexicanos" y "fueron a España a

combatir” contra los españoles —lo que señala que no tomó en cuenta la coma—. Al cuestionarle sobre los franceses, retoma su idea de que luchan contra mexicanos de un “pueblo”. Usa esta palabra en su sentido de lugar, para vincular lo leído con sus conocimientos de historia y geografía, que difiere de su interpretación inicial (como “gente”: “el pueblo de Puebla”, similar al sentido indicado en el texto: “el pueblo de España”). En esta recuperación, los espacios geográficos de división política desempeñan un papel determinante para Karina, lo que se refleja en la enunciación que hace de los países (España, Estados Unidos y Francia) y lugares de México, que le facilita diferenciar lo que puntualiza como los dos sucesos. Esto demuestra sus conocimientos previos detonados por lo textual.

La respuesta que ofrece para distinguir y cuantificar los dos sucesos que ella cree que se narran: “De España y de Francia” subraya la importancia del manejo de los espacios. Usa los sustantivos propios de lugar como personajes, por tanto, “personifica” a los países, por lo que los denominamos países personificados, y reconstruye los sucesos a su manera: H y M (“mexicanos”) lucharon contra los españoles en España; los “mexicanos” “de Puebla o de Guerrero”, contra los franceses.

Inicialmente parece que Karina piensa que primero aconteció lo de España y luego lo de Francia: “ah pues ya los gobernó España ¡ya los puedo gobernar! entonces ahí va Francia”, pero más adelante dice que H y M luchan contra los españoles en España y unos mexicanos de un pueblo luchan en México contra los franceses. Esto permite suponer que cree que primero llegaron los españoles y luego los franceses, pero que la lucha para expulsarlos del país se da al mismo tiempo. Karina, a pesar de que se sitúa al narrar los sucesos en la perspectiva inactual, tiene dificultad para diferenciar los hechos históricos, pues confunde la temporalidad de lo acontecido en 1808 con lo que sucedió en 1862.

Karina retoma el presente actual, su presente, para diferenciar el suceso narrado del suceso “celebrado”, al referirse a lo que vio en la televisión (la lucha contra los franceses, que aconteció hace tiempo); con ello hace referencia a un pasado desactualizado que se actualiza cíclicamente con la celebración. Usa los verbos en pasado: “ganaron”, “luchó”, “lucharon” y en presente histórico: “puedo gobernar”. Pero también maneja el pasado inmediato que le refiere a sus acciones propias: “acabamos de celebrar”, “pasaron en la tele”.

En las partes referidas a los sucesos, Karina usa los verbos “luchó”, “lucharon”, “governó”, que tienen aspecto perfectivo; la perífrasis con copretérito “venían a

governarlos”, que denota intención; el copretérito “decían”; el subjuntivo “dejaran”, que expresa una acción futura respecto de otra realizada en el pasado, la perífrasis en pasado “fueron a combatir” y la perífrasis en presente histórico “puedo gobernar”.

Esta variedad de uso de tiempos verbales muestra cómo Karina modifica indicadores temporales textuales, en este caso los verbos, para sustentar los sucesos, guiándose más por la semántica de los verbos que por la oposición del tiempo gramatical verbal. A pesar del uso del verbo “governó”, ella se centra en el sentido similar de “luchaban” y “combatían” y sitúa tal verbo como una acción que connota la disputa entre los países.³⁹ Otros verbos que usa, “acabamos de celebrar”, “pasaron”, “acaba de pasar”, “ves”, “comenta”, no se refieren directamente a las acciones de los sucesos narrados. Estos conocimientos de los tiempos verbales permiten decir que, a pesar de sus dificultades, Karina sabe que hay diferentes formas de hablar del pasado atendiendo a su cercanía o lejanía, haciendo presente el pasado: el presente histórico, asumiéndose incluso como parte de ese pasado histórico, y diferenciando su presente y pasado personal del pasado histórico.

Ante la pregunta de por qué considera que los dos sucesos identificados por ella ocurren “al mismo tiempo”, Karina se justifica: “porque vienen en el mismo escrito”; esto revela que para ella la estructura textual aparece en primer plano para definir la temporalidad y no el adverbio “mientras”, que no utiliza durante la entrevista. Karina retoma la fecha de 1808 para ubicar los dos sucesos porque: a) está en el mismo escrito, por tanto, corresponde a los dos sucesos definidos, b) la pregunta le remite a una fecha que aparece en el texto y sus nociones de cómo responder a la pregunta la llevan a vincular suceso-fecha y no suceso-suceso, c) en su interpretación no hace referencia a la secuencia invasión-expulsión de los franceses, lo que le pudo impedir ubicar la invasión en 1808, d) a pesar de sus conocimientos sobre la historia de México no coordina temporalmente la información textual con la extratextual.

Karina revela una forma en cómo los pequeños usan lo que saben de la estructura textual, de la historia, de los tiempos y semántica verbal y del tiempo para tratar de ubicar la simultaneidad de los sucesos narrados. Revisaremos el caso de Uriel para el texto 2.

Uriel, 12 años. 6° grado

E: A ver desde “cerca” hasta “revueltas”

³⁹ Un caso “extremo” en el uso de los verbos es el de Andrea, quien en el texto 1 toma como eje de la simultaneidad el sentido semántico de los verbos (todos se refieren a luchas) y su aspecto (durativo).

Uriel: "Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo quién le encargó que leven- que levantara en armas al sur y to-tomara Acapulco, un puerto les per-, un puerto les permitiría comunicarse con el exterior. Mientras tanto otros lugares habían estallado más, más revueltas"

E: *Mjú, cuéntamelo*

Uriel: Que cerca de Valladolid... José María Morelos habló con Hidalgo, quien quería que se levantara en armas y que tomara el puerto de Acapulco, Acapulco

E: *Mjú*

Uriel: Y que quería, y un pueblo les permitía comunicarse a- hacia el exterior

E: *Mjú, ¿algo más?*

Uriel: Mm mm (no)

E: *Dijo nada más, perdón. Eh, ¿de cuántas cosas nos hablan ahí, de cuántos acontecimientos?*

Uriel: *¿De dos?*

E: *De dos, a ver ahora cuáles son, uno:*

Uriel: Son, de tres

E: *De tres*

Uriel: Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo

E: *OK*

Uriel: Quien le encargó que le-ven-vantara levantara

E: *Eso*

Uriel: En armas al sur, tomara Acapulco un puerto

E: *Mjú*

Uriel: Les permitiría comunicarse con el exterior

E: *¿Ésa es una?*

Uriel: ...No

E: *Enton's me perdí*

Uriel: Sí era hasta cerca de Valladolid, José María y Morelos habló con Hidalgo

E: *Ésa es una*

Uriel: Sí

E: *OK*

Uriel: Y después: "quien le encargó" hasta "con el exterior"

E: *Esa es dos y ¿luego?*

Uriel: Y mientras tanto en otros lugares habían estallado más re- más revueltas

E: *OK, estas tres cosas pasan al mismo tiempo, una antes, una después, o dos al mismo tiempo y una antes ¿cómo?*

Uriel: Dos al mismo tiempo, estas dos hasta "exterior" y, y la otra, mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

E: *Mjú*

Uriel: *¿Serían a los otros dos días?*

E: *Más o menos dos días, o sea tú crees que primero pasó que H y M estaban platicando en Valladolid y que toman lo de la decisión de tomar un puerto*

Uriel: Sí

E: *Eso pasa al mismo tiempo*

Uriel: Mmm, ajá ¿y?

E: *¿Pero va antes?*

Uriel: ...

E: *¿O cómo Uriel?*

Uriel: ...Mmm, no van pri- va todo esto junto, bueno que son dos, va junto

E: *OK*

Uriel: Pasa al mismo tiempo

E: *Al mismo, esas dos pasan al mismo tiempo*

Uriel: Las primeras dos

E: *Y después pasa*

Uriel: La o, la otra dos, dos días

E: *Dos días después, esto es, muy bien.*

Esquema de temporalidad del fragmento según Uriel:

Cerca de Valladolid, José María y Morelos habló con Hidalgo,

quien le encargó (que levantara
en armas al sur, tomara Acapulco un puerto
les permitiría comunicarse con el exterior.)

Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas.

Uriel no tiene dificultades en la lectura. Inicialmente retoma el suceso A con los hechos adosados K, K' y K'', y deja fuera el suceso B: "Que cerca de Valladolid M habló con H, quien quería que se levantara en armas y que tomara el puerto de Acapulco, Acapulco; y un pueblo les permitía comunicarse hacia el exterior". Su interpretación es adecuada.

Al indicar cuántos y cuáles son los sucesos, Uriel pasa de dos a tres y en el primer intento no menciona lo relacionado con el suceso B, es decir, sólo retoma lo relativo al A y los hechos dividiendo esto en varios sucesos. Esta división no es clara, ya que hace cuatro pausas en vez de tres y los cortes que realiza después del primer suceso (suceso A en sentido estricto) no corresponden al marcado en el texto, por ejemplo, dice: "Quien le encargó que levantara" y omite el complemento ("en armas el sur") de la oración relativa ("que levantara en armas el sur").

Al pedirle que vuelva a numerarlos, el primer suceso que indica es precisamente el suceso A, el segundo incluye al suceso A ("quien le encargó"), los hechos K, K' y K'', y el tercero, es el suceso B, donde retoma elnexo adverbial "mientras tanto". La unión de los hechos K, K' y K'' en el suceso dos, es bastante lógica, pues todo se refiere al contenido de lo que hablaron H y M. Que Uriel haya considerado al hecho K'', el porqué del tema de la plática, y por tanto una acción no sucedida, es porque la pone al mismo nivel que los hechos K y K', pues lo que encarga H a M son acciones que tampoco han acaecido. Uriel toma en cuenta el contenido semántico. La puntuación, combinada con lo anterior, también influye en su decisión: el suceso uno termina con una coma; el suceso dos con un punto y seguido y el tres con un punto final.

Uriel expresa simultaneidad en dos de los tres sucesos que define, pero no es la esperada convencionalmente. La simultaneidad está entre los sucesos que marcó como uno —"José María Morelos habló con Hidalgo"— y dos —"Quien le encargó que levantara en armas el sur y tomara Acapulco. Un puerto les permitiría comunicarse con el

exterior”—. Esto es bastante lógico: M habló con H, el tema que tratan (tomar el puerto) y el propósito (para comunicarse al exterior) suceden al mismo tiempo. Uriel considera que hay un suceso secuenciado en relación con los otros dos simultáneos: el tres, que ocurre “a los otros dos días”, después de que los personajes hablan; esto también denota que a su manera está tomando en cuenta el contenido semántico de los sucesos y de las situaciones, pues Uriel supone que de lo que hablan es de las revueltas a realizar en el sur y estas ocurren por eso después.

Usar la locución adverbial “mientras tanto” no significa que se vincule temporalmente a los sucesos que Uriel señala en simultaneidad y mucho menos que el nexos adverbial lo lleve a situar el suceso tres como simultáneo de los otros. Es decir, el nexos no cumple la función de vincular los sucesos A y B como hechos simultáneos.

En Uriel, el contenido semántico del fragmento determina la simultaneidad, basada en las acciones que realizan los personajes célebres y del tema que hablan. Cuando dice: “va todo junto, bueno son dos, va junto, pasa al mismo tiempo”, en relación con los sucesos uno y dos, se refiere al contenido semántico, pues no señala de manera explícita, verbal o gestual que ese “ir junto” se deba a la puntuación u orden de enunciación.

Uriel no logra coordinar la información textual y no textual para llegar a establecer la relación de simultaneidad convencional, por lo que los tiempos pasados no se presentan en el sentido esperado; sin embargo sí los aplica en el reconocimiento de un pasado antecedente-pasado consecuente.

Uriel se apega al tiempo de los verbos que se explicitan en el texto. Usa el adverbio “después” para indicar el suceso dos, pero sólo para ordenarlo. Los personajes célebres son indisociables, pues la acción que realizan los implica a ambos. Usa en la entrevista la expresión “Cerca de Valladolid”, que pocos niños recuperaron; quizá, aunque no hay datos claros, esto le ayuda a diferenciar los sucesos ubicando lo sucedido en ese lugar (la plática, lo que trató ésta) y lo acaecido en otros lugares y marcarlos como secuenciales.

Hay niños en este grupo, como Karina, que no retoman el adverbio “mientras” durante la entrevista. Otros lo retoman antes de indicar el tipo de orden temporal, en la interpretación inicial y/o en la definición de sucesos, como Uriel. Algunos mencionan el nexos temporal al indicar cómo los sucesos que ellos definen se ordenan en secuencia —como Uriel— o en simultaneidad. Pero la sola enunciación del adverbio no implica que la simultaneidad se ubique en él. Otro ejemplo de uso para definir la temporalidad de un suceso secuenciado en relación con otros simultáneos es el de Esaú, quien en el texto 2

cuantifica como suceso tres al suceso B (“mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas”) y usa el adverbio “mientras” para indicar secuencia: “Mientras, ya ése ya fue después”.

Un ejemplo en el que se vincula dos hechos en simultaneidad incipiente mencionando el adverbio “mientras” es el de Néstor. Al preguntarle si algo le da la idea de ser al mismo tiempo, indicó, leyendo el texto, elementos de los dos sucesos que define (H y M luchan contra los españoles en España y el pueblo de México lucha contra los franceses) y vinculó temporalmente: “Mientras H y M combatían en España e-el pueblo luchaba”, pero dice que son al mismo tiempo porque: “sino H y M es-tu-vieran luchando con el pueblo de México eh, para expulsar a los franceses”. Por tanto, el adverbio “mientras” no le significa la relación de sincronía aunque lo haya usado en la entrevista.

Karina, en el texto 2, dice que los sucesos que definió ocurren al mismo tiempo porque: “como te digo en donde están en el mismo párrafo, están hablando por decir: Micky hoy se fue a caminar al parque pero Mimí se fue al estadio azteca pero puede ser en el mismo día. Por ejemplo, yo ahorita estoy contigo pero mi hermana está estudiando. Puede pasar como en muchas personas puede pasar al mismo día”. Es decir, da tal temporalidad a partir de la unidad gráfica que es el párrafo y a la unidad temporal social que es el día. Al preguntarle sobre el significado de “mientras tanto” responde: “Mientras tanto, eh, ah... por decir cuando estás hablando de una cosa y tienes que poner, por decir una comita o mientras tanto, como te digo: Micky se fue a caminar al parque mientras tanto Mimí comía en el ‘restorante’. Y al acotarlo al texto señala: “Mmm, Mientras ellos luchaban este platicaban con no sé quien” (la idea es) “de que es el mismo año, día”. Aquí se refiere al contenido de lo que se dice, al uso de marcas de superficie como la coma y a unidades temporales: año y día. Aunque no menciona espontáneamente la locución adverbial “mientras tanto”, sabe que tiene un sentido temporal, pero no lo tiene definido con claridad: en lo cotidiano lo usa de manera convencional, pero no al aplicarlo al texto.

En el trabajo de Karina de los dos textos se nota que tiene muchos recursos para explicar su decisión en torno a la simultaneidad de lo que identifica como los sucesos. Así, la simultaneidad incipiente se debe no al nexa “mientras tanto”, sino a la estructura textual; la unidad gráfica que es el párrafo; las marcas de superficie de lo leído: las “comas” que para ella tienen un sentido similar al adverbio; las unidades temporales en que puede ubicar acontecimientos: “año” o “día”, que indican periodos cortos y de referencia al tiempo cotidiano y porque los vincula a sucesos cotidianos.

Otro ejemplo sobre este fenómeno es el de Leslie, en el texto 1. Para ella, el sentido del transcurrir cotidiano del tiempo vinculado a aspectos espaciales está presente en la construcción de la simultaneidad y la posible secuenciación de hechos. Señala dos acontecimientos: el primero pasa al mismo tiempo, en relación con sí mismo, ya que “desmembrana” el suceso B a partir de los dos personajes: “porque ellos dos combatían, no uno solo combatía y el otro luchaba, con el pueblito”; y el segundo: “el pueblo luchaba para expulsar a los franceses, el pueblo, el pueblo hacía... para expulsar a los franceses”; ese suceso: “Podría ser después porque, este, ellos luchaban en otro país donde pasaba el tiempo más rápido”. Al indicarle que ella había dicho que H y M combatían en la Nueva España, y el pueblo en la Nueva España, responde: “A lo mejor sí podría ser al mismo tiempo”. Como se aprecia, para Leslie hay tiempos diversos según los espacios territoriales de división política. Esto refleja su sentido de la noción del tiempo: considera la velocidad y los espacios geográficos aspectos básicos en la historia de la convencionalidad de las unidades de tiempo.

La mayoría de estos niños piensan en la simultaneidad de hechos sin mencionar o referirse al adverbio “mientras” y, si lo mencionan, no tiene la función de adverbio temporal que da el sentido de que dos sucesos ocurren en el mismo tiempo. Sin embargo, es de notar que, en algunos casos, en el texto 2 la simultaneidad se desplaza a los hechos no acaecidos (levantar en armas el sur y tomar Acapulco) en vinculación al suceso narrado en B.

En cuanto al manejo de los tiempos pasados, este grupo de niños distinguen que lo narrado pertenece a lo inactual al compararlo con hechos actuales de su vida cotidiana, como Karina. Por supuesto, las interpretaciones no convencionales de los sucesos y de la temporalidad influyen en que no tengan una recuperación de los tiempos pasados como se habría esperado.

La variedad de recursos para situar la simultaneidad se debe a que los niños retoman aspectos textuales diversos que les permiten explorar la coordinación de lo que definen como sucesos con elementos extratextuales. Estos elementos tienen que ver: a) con su concepción del tiempo y del espacio (como en Karina y Leslie); b) con sus conocimientos de la historia de México, cuando intentan “ajustar” sus conocimientos a lo que dice el fragmento sin lograr manejarlos del todo para darle el significado esperado, en especial con el texto 1, pues la información que tienen de los personajes (célebres —H y M— y anónimos —los franceses—) afecta su ubicación temporal y espacial, lo que influye en la definición de los sucesos; c) con sus conocimientos del lenguaje, como en los casos

de Karina, Leslie y Uriel, quienes desde diversos referentes (la unidad gráfica, las marcas de superficie, los verbos) dan un orden simultáneo a los hechos. Por supuesto, no logran coordinar convenientemente los elementos textuales temporales entre sí, y la de éstos con sus conocimientos previos, pues finalmente se centran en algunos de ellos y minimizan otros.

En cuanto a la cuantificación de los sucesos, la mayoría de los niños indica que son dos los sucesos que se narran, pero algunos señalan tres, cuatro o cinco.

Todos los pequeños hacen un esfuerzo por interpretar el significado global pero, en el caso del texto 1, ninguno interpreta los sucesos y los hechos adosados de manera convencional. En el texto 2, la mayoría de las respuestas se inclina a una interpretación adecuada de los sucesos y hechos adosados. Los niños que no lo logran es porque dan por realizadas acciones que en el texto no acontecen aún —K, K' y K''— o porque su contenido semántico hace que las vinculen en simultaneidad (lo que habla H y M y lo que le encargó en la plática, suceso A con situaciones adosadas).

El total de respuestas en este grupo fue de 14, de las cuales seis correspondieron a niños de tercer grado, cinco a cuarto y tres a sexto. Los que indicaron simultaneidad incipiente en el texto 1 fueron nueve y cinco en el texto 2. Tres coinciden en señalar ambos textos con esta simultaneidad. Aunque pueda creerse que no hay una clara diferencia numérica entre los grados, cualitativamente sí la hay. Baste comparar las respuestas de Karina para el texto 1 con las de Uriel para el 2.

Cuatro de estos pequeños dan respuestas con referencias a sucesos secuenciados. Se decidió dejarlos en este grupo porque también marcan simultaneidad, aunque ésta sea “desdibujada” por los elementos que toman para ambos ordenamientos, como en el caso de Uriel (en el cuadro al final del capítulo estos tipos de respuesta aparecen marcados con un asterisco). Al parecer, el orden de enunciación puede seguir ligado en la ordenación secuencial de los hechos, pues algunos niños de este grupo mantienen el orden de enunciación al secuenciar⁴⁰.

4.2.3 La simultaneidad avanzada

Una de las diferencias más notorias respecto de los anteriores es que en este grupo de simultaneidad avanzada el adverbio “mientras” y la frase adverbial “mientras tanto” intervienen en su decisión para indicar que los dos sucesos que definen son simultáneos y es constantemente retomado al interpretar el sentido del texto. En el texto 1, la fecha

⁴⁰ Ver: Reporte de Hermine Sinclair, en Lenneberz y Lenneber *Adquisición del Lenguaje*.

desempeña un papel importante para determinar el cuándo de los hechos y, por tanto, la simultaneidad; en el texto 2 el contenido semántico de los sucesos y los hechos adosados sigue siendo importante para decidir la simultaneidad.

En este grupo, en apariencia no hay la gran variedad de recursos para definir la temporalidad que en el anterior, sin embargo, estos anclajes "no se ven tanto" porque son convencionales o se acercan a ellos, por ejemplo, el sentido semántico de los verbos y su aspecto se manejan de tal forma que les permite diferenciar "mejor" los sucesos, los actores y los espacios. Revisemos la entrevista de Julio para el texto 1.

Julio, 12 años. 4º grado

Jul: "Mientras Hidalgo y Morelos combatían en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habitaban, que la había invadido en mil ochocientos ocho

E: *A ver cuéntame, ¿qué pasó?*

Jul: Que mientras Hidalgo y Morelos combatían, la Nueva España, España este, luchaba contra los franceses que la había invadido, había invadido España

E: *"Mientras H y M combatían, en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habían invadido en mil ochocientos ocho"*

Jul: Querían que los españoles querían, los franceses, querían apoderarse de España

E: *OK. ¿Entonces quiénes luchaban contra los franceses?*

Jul: El pueblo

E: *¿Cuál?*

Jul: De, el pueblo de Hidalgo

E: *¿El pueblo de Hidalgo?*

Jul: No

E: *Tú me habías dicho España luchaba contra los franceses*

Jul: Mjú

E: *Y ahora dices que el pueblo de Hidalgo*

Jul: Mjú

E: *¿Cómo, cómo?, a ver*

Jul: Ah no, el pueblo de España luchaba para que los expulsaran a los franceses

E: *Ajá ¿de dónde me habías dicho que los querían expulsar?*

Jul: De España

E: *OK*

Jul: Porque se metieron a su territorio de ellos

E: *Muy bien. H y M dijiste que combatían*

Jul: Mjú

E: *¿En donde combatían?*

Jul: En Dolores

E: *En Dolores. Bueno, fíjate bien ¿de cuántos acontecimientos nos están hablando?*

Jul: ¿De... perdón?

E: *¿De cuántos acontecimientos o sucesos nos están hablando?*

Jul: ¿Deee tres?

E: *A ver, uno:*

Jul: Que Hidalgo combatían, Hidalgo y Morelos combatían

E: *OK.*

Jul: El pueblo de España, expulsa-expulsaba a los franceses

E: *Ajá*

Jul: ¿Y la independencia?

E: *¿Dónde está lo de la independencia?*

Jul: Lo de H y M ¿no? Ah no, ¿serían dos nada más, entonces?

E: No sé, tú que crees

Jul: Sí ¿no? de Hidalgo y Morelos y franceses, y los franceses

E: ¿Sí, seguro?

Jul: (Mueve afirmativamente la cabeza)

E: Bueno, oye estos dos acontecimientos, ¿están sucediendo al mismo tiempo o uno antes y otro después?

Jul: No, al mismo tiempo

E: ¿Cómo sabes?

Jul: Porque dice: mientras (enfatisa) Hidalgo y Morelos y Morelos, mientras (enfatisa) cuando ellos estaban peleando, el pueblo de España, también en esa, en ese en ese momento, estaba luchando contra los franceses

E: Oye, muy bien. ¿Podemos saber a que época se referirán?

Jul: No, ¿dónde? Aquí no viene eso

E: ¿No? Oye ¿y podríamos (saber) cuándo fue eso?

Jul: En mil ochocientos ocho

E: En mil ochocientos ocho.

Esquema de la temporalidad de los sucesos según Julio:

Mientras-cuando H y M combatían en Dolores

El pueblo de España también, en ese momento, (expulsaba a los franceses en España)
El pueblo de España estaba luchando (contra los franceses porque se metieron a su territorio)

1808

Desde el inicio, Julio interpreta que “H y M combatían” y que “España luchaba contra los franceses que la había invadido España”, pues “los franceses querían apoderarse de España”. Al realizar la recuperación del texto, hace una pausa después de la palabra “combatían”, pues apreció la coma del texto. Esto le ayuda a interpretar adecuadamente el fragmento, siendo uno de los pocos que lo logran; retoma el suceso A y el B, el suceso Z y el hecho K. Omitir la expresión “el pueblo” le permite recuperar el sentido del texto.

Al preguntarle quiénes luchaban contra los franceses, recobra la expresión “el pueblo” como “el pueblo de Hidalgo”. Después infiere que es “el pueblo de España” el que “luchaba para que expulsaran a los franceses de España”, reiterando que la causa para expulsarlos es porque invadieron tal territorio: “porque se metieron a su territorio de ellos”. Julio es otro de los pocos niños de la muestra que recuperan este sentido de causalidad para explicar la lucha de los españoles.

Al indagar sobre dónde combatían H y M, Julio usa adecuadamente sus conocimientos previos, pues dice “en Dolores”, situando así a los personajes en México, en el lugar específico donde se dio el grito de inicio de Independencia; por tanto, ubica el hecho en tal periodo.

El niño cuantifica y define los sucesos como tres: "H y M combatían", "el pueblo de España expulsaba a los franceses" y "la independencia", lo que confirma que reconoce los hechos en ese periodo. Al preguntarle de dónde obtiene este dato, Julio de inmediato vincula a H y M en la Independencia y decide que son dos los hechos, centrándose en los personajes célebres y en los anónimos.

Julio concibe los dos sucesos como simultáneos. Retoma el suceso B para explicar su deducción, enfatizando el nexos adverbial "mientras" y mencionando sólo a los personajes célebres. Luego amplía su explicación incluyendo los dos sucesos que ha comentado. Lo importante es que vuelve a usar "mientras", subrayándolo, y enseguida "cuando", reemplazando con este término a "mientras". Julio coloca en ellos la clave de la relación de simultaneidad.

Maneja el adverbio "también" y lo une a "en ese momento", lo que refuerza la hipótesis de que en varios casos el adverbio "también" funciona como un apoyo de la igualación temporal. Algunos niños de mayor competencia en el manejo de elementos temporales aplican la expresión "en ese momento".

La comparación de personajes, "ellos" (para H y M) con "pueblo de España", muestra que estos pequeños se manejan mejor que los de los grupos anteriores. Julio usa los espacios de división política geográfica junto con los personajes: Nueva España vinculado a M e H; España con el pueblo de España vs. los franceses; Nueva España con Dolores y con H. Al inicio dice "Nueva España" en vez de "España"; luego cambia de opinión, pues sabe que son espacios diferentes y lejanos; incluso llega a manejarlos como opuestos. Al referirse a la Nueva España no la transforma en México y se apega al texto, pero no dudamos que sabe que tal término designa el pasado del territorio que hoy es México. Al decir "España luchaba contra los franceses", el país personificado le ayuda a deducir que el pueblo de España combate contra los franceses. Por otro lado, asociar "el pueblo" al de Hidalgo, como sucede con otros niños, refuerza la idea de que para los niños es un léxico ligado a la guerra de independencia.

Julio usa los verbos en copretérito, que indican duración. La semántica similar de los verbos no le impide tener claridad: una lucha es la de Hidalgo, otra la de España vs. los franceses (que "querían apoderarse de España"), y otra la que está implícita en la invasión.

El número de expresiones lingüísticas temporales de las que Julio se sirve es mayor que las que manejan la mayoría de sus pares de grado.

El único dato que impide ubicar a Julio en el grupo de la simultaneidad convencional es que aplica la fecha de 1808 para relacionar los sucesos; aunque maneja la duración de la Independencia como periodo histórico, no logra coordinar todos los elementos textuales y extratextuales para fijar los dos sucesos en tal periodo. A pesar de tener claro que hay una secuencia en las acciones de invasión-expulsión, no establece que la fecha responde a la invasión. ¿Será porque la secuencia es del tipo posterior-anterior, es decir, de un pasado consecuente-a un pasado antecedente?, o ¿será que la fecha le "jala", al ser sólo una y ser los sucesos que define simultáneos?

Julio hace un trabajo "fino" de los tiempos pasados; no sólo sabe que lo narrado pertenece al plano de lo inactual, sino que establece un paralelismo entre los sucesos de la guerra de independencia y la que se libra contra los franceses en territorio español y los diferencia de la invasión. Sin embargo, la estructura del suceso A, unido a K y al suceso Z, no le ayuda a tejer que el pasado consecuente, la lucha por la expulsión de los franceses, no es el que debe ligar a la fecha, sino el pasado antecedente, la invasión de los franceses. Veamos qué hace Julio con el texto 2.

Julio, 12 años. 4º grado

Jul: "Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo quien le encargó que le-vantara en armas el sur y tomara Acapulco, un puerto les permitirían comunicarse con el exterior. Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas"

E: *Pláticame algo*

Jul: Que este José María Morelos habló con Hidalgo para que invadiera Acapulco

E: *¿Qué más, algo más?*

Jul: Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

E: *(Cambio de casete) Le preguntaba si pudiésemos saber cuáles lugares, me dijo que no. ¿De cuántos acontecimientos nos están hablando ahí?*

Jul: De dos

E: *De dos, a ver:*

Jul: De Mo-, la del pacto que hizo María Morelos con Hidalgo

E: *OK*

Jul: Y para que Hi-, este Morelos le diera, le diría a este ¿cómo se llama? a Hidalgo que... que... ¿cómo se llama? que atacara a Acapulco

E: *Esos son dos*

Jul: No, son tres

E: *Ah, son tres*

Jul: Y mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

E: *Son tres, mientras tanto ese es otro*

Jul: Mjú

E: *Fíjate bien, estos tres acontecimientos que tú me dijiste, ¿están pasando al mismo tiempo o uno antes y otro después, o dos al mismo tiempo?*

Jul: No al mismo tiempo

E: *¿Los tres?*

Jul: Mjú

E: *¿Cómo sabes? A ver:*

Jul: Porque primero que, Mo-Morelos había hablado con Hidalgo

E: Ajá

Jul: Están hablando y al mismo tiempo le está diciendo que atacara a Acapulco

E: OK

Jul: Y mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

E: Entonces los tres al mismo tiempo ¿podríamos saber cuándo fue eso?

Jul: No

Esquema de la temporalidad de los sucesos según Julio:

El pacto que hizo M con H (M habló con H) (M había hablado con H)

(Están hablando y al mismo tiempo) M le diría a H que atacara Acapulco (M le está diciendo)

Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas

Julio no tiene dificultades en la lectura del fragmento. En su interpretación recupera al inicio el suceso A, elementos del hecho adosado K', sin resolver la anáfora, y el suceso B: "José María Morelos habló con Hidalgo para que invadiera Acapulco. Mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas". Su interpretación es adecuada.

En las referencias espaciales, Julio se muestra cauteloso al señalar a qué "otros lugares" se refieren; no retoma la expresión "cerca de Valladolid", pero podemos suponer que tiene claro que la plática entre M e H acontece en un lugar diferente de donde ocurren las otras revueltas. Sustituye "levantar en armas el Sur y tomar Acapulco" por "atacara Acapulco", pero no es fácil saber si lo hace porque considera que el puerto está en el Sur o porque la palabra Acapulco le es más familiar.

Julio dice que el texto narra dos sucesos. Traduce el suceso uno: un "pacto que hizo M con H (lo que hablan)"; el suceso dos: "M le diría a H que atacara Acapulco", retoma el suceso A y el hecho K', pero agrega un tercero (el suceso B). Al indicar que estos tres sucesos son al mismo tiempo, usa una palabra de orden: "primero", pero la maneja en el sentido de enunciación. Esto muestra cómo algunos niños sí diferencian entre secuencia de la enunciación y de lo enunciado. En todo momento, Julio conserva el adverbio "mientras" en el suceso B, incluso desde la interpretación inicial.

Según Julio, los sucesos uno y dos (H y M hablan; M le dice a H que ataque Acapulco) acontecen "al mismo tiempo", razonamiento sustentado en la acción de hablar, que involucra a los dos personajes; la semántica de las acciones —hablar y encargar— repercute en Julio para que reconstruya lo temporal. Otros niños de la muestra entienden de la misma manera las acciones "habló" y "encargó" (que levantara en armas el sur y tomara Acapulco) e incluso la del hecho K': "permitiría comunicarse". Al recuperar el

adverbio “mientras tanto”, Julio define que el suceso narrado B pasa al mismo tiempo que los otros dos; la expresión usada en su explicitación refuerza el sentido de igualdad temporal de los sucesos definidos, aunque la retoma de mi pregunta.

Desde el inicio y durante toda la entrevista, Julio respeta el sentido temporal del texto y su semántica en el uso de los verbos: maneja el verbo “habló”, pretérito; el subjuntivo “que invandiera” en sentido de futuro como solicitud; “habían estallado”, perífrasis; “hizo”, pretérito; “diría”, como un condicional en pospretérito, y el subjuntivo “atacara”, como futuro. Al explicar cómo sabe que suceden al mismo tiempo usa: el verbo compuesto, “habían hablado”, que denota un hecho anterior a otro —antecopretérito, progresivo, durativo—; de inmediato modifica el verbo por “están hablando” —presente, progresivo, durativo, presente histórico—; “está diciendo”, con las mismas características que el anterior, y el subjuntivo “atacara”. Julio extiende la acción durativa del verbo “habían estallado” (que retoma del texto) al usar las perífrasis “están hablando” y “están diciendo” que, por ser progresivos, tienen carácter de duración, que se refuerza con dos expresiones de simultaneidad “mientras tanto” y “al mismo tiempo”.

El niño recupera la perspectiva de los sucesos en el plano inactual; no hay datos que indiquen cómo podría haber considerado la relación de pasado consecuente de posibilidad con los hechos de pasado-desactualizado. Julio indica que no se puede saber cuándo suceden los sucesos, tal vez porque la pregunta formulada no le ayuda a reflexionar en la relación suceso-suceso.

En su conjunto, este grupo enriqueció nuestro conocimiento sobre cómo los niños conjugan varios elementos textuales y extratextuales para reconstruir la simultaneidad. Los niños que lo integran coordinan de mejor manera los indicadores lingüísticos temporales, los sucesos narrados y la semántica temporal.

En su argumentación de la simultaneidad hay algunas particularidades. La mayoría de los niños usa el adverbio “mientras”; la presencia de este nexos en sus interpretaciones es mayor en el grupo que en los anteriores. Julio es un ejemplo de ello. Sobre todo, que la mayoría de los niños argumente por qué los sucesos se dan al mismo tiempo enfatizando el nexos (aunque no lo aíslen de la oración, como Julio) indica que el adverbio es una clave para definir la simultaneidad.

Existen dos aspectos que pueden influir en la marcación de la simultaneidad en este grupo de niños, independientemente de que la mención del nexos ocurra en otro momento de la entrevista. El primero, que cambian de lugar el adverbio “mientras”: a) de la oración subordinante a la principal (como Bernardo, al cuantificar los sucesos: “uno que

Morelos y Hidalgo estaban peleando en España y en dos es que el mientras el pueblo luchaba por expulsar a los franceses de su país”), y b) en el interior de la oración donde aparece en el texto (como Manuel: “Queee H y M mientras que combatían, el pueblo luchaba para expulsar a los franceses en 1808”). Este tipo de cambio no se nota en el grupo anterior.

El segundo aspecto es la doble marcación con el adverbio “mientras”. Hubo una pequeña, Edith, que usó el nexos en los dos sucesos que definió: “de mientras H y M combatían en España y el otro porque mientras el pueblo luchaba por expulsar a los franceses”. Este tipo de construcciones aparecen desde tercer grado, aunque los casos no son muchos. Sería necesario investigar esto de forma más específica, pues lleva a pensar que es sólo una forma de remarcar el orden temporal elegido más que un aspecto definitorio de señalar los sucesos como simultáneos.

En el texto 1, un elemento característico de este grupo es que señala la fecha para indicar que los sucesos que identifican ocurren en ese año, lo que remarca la igualdad temporal de los sucesos. Esto lo ejemplifica el caso de Julio. También resalta que algunos niños alcancen una simultaneidad avanzada al relacionar sucesos a partir de coordinar indicadores textuales temporales que aparecen en el fragmento, en especial aquellos que en el trabajo con el texto 1 no logran la secuencia consecuente-antecedente de forma convencional y enmarcan la simultaneidad en la fecha de 1808.

Pero la fecha también se usa con el texto 2: las respuestas de algunos niños indican que los sucesos A y B son simultáneos porque los unen a una fecha, que suponen o ven en el libro; tal es el caso de Daniel, de sexto grado: “O sea que Mientras H y M combatían en España, el pueblo estaba combatiendo con España y con franceses, contra los franceses”. Al preguntarle cuándo pasan los dos sucesos dice: “Puessss... como por mil ochocientos doce”. Por la manera de realizar la pregunta, algunos contestan con la vinculación suceso-fecha. Entonces, puede concluirse que la fecha tiene un papel importante para apoyar la simultaneidad marcada por el adverbio.

Una distinción más de este grupo está en la forma de manejar los verbos: la mayoría de los niños usa verbos con carácter durativo.

En cuanto a los tiempos pasados, los niños de este grupo (como los de los anteriores) saben que los sucesos ocurrieron hace tiempo, en un tiempo que no es el de ellos, ni el de su pasado inmediato; sin embargo, en varios casos, no logran tejer las relaciones de pasado antecedente-pasado consecuente, o de pasado antecedente-pasado consecuente de posibilidad, pues no coordinan los elementos necesarios para

distinguirlos, a pesar de que algunos de ellos puedan diferenciar la relación de las acciones en secuencia, como Julio en el texto 1.

Todavía algunos niños indican que hay tres o cuatro sucesos en el texto 2, pero la mayoría se inclina por dos sucesos.

Con el texto 1, la mayoría de niños sigue sin interpretar los sucesos de manera convencional. Con el texto 2, suponen que un hecho no acontecido —consecuente de posibilidad— ya sucedió. Manuel dice que los sucesos son: “H se levantó con armas a Acapulco y mientras en otro lugar estalló más revueltas”. Denominamos a este fenómeno como desplazamiento de la simultaneidad a futuro —pues indica que dos sucesos ocurren al mismo tiempo—. El niño retomó de manera no adecuada el sentido expresado en los hechos adosados K, K' y K”.

Sobre el léxico, las respuestas de los niños señalan que las expresiones de los fragmentos son capitales para la interpretación. Por ejemplo, asocian el término “pueblo” con el pueblo de México, el pueblo de Hidalgo o los mexicanos, lo que no los diferencia de los niños de los anteriores grupos. Por tanto, la forma de interpretar el léxico no distingue primordialmente a los niños de este grupo de los anteriores, pues tienen aún problemas en la recuperación convencional de los sucesos.

El total de respuestas del grupo de simultaneidad avanzada fue de 27: cinco correspondieron a niños de tercer grado, 10 a cuarto y 12 a sexto; los niños de tercero en esta categoría son menos que los de cuarto y sexto. En este grupo se concentra un buen número de los niños de la muestra (27 de 34). Siete niños coinciden en su respuesta a los dos textos; ninguno es de tercero, tres de cuarto y cuatro de sexto. Que ningún niño de tercero coincida con su tipo de respuesta para los dos textos es un indicador importante, del manejo aún no totalmente convencional de la simultaneidad. Sin embargo, el dato más contundente es que el número de respuestas mayoritaria es para el texto 1, pues son 18 de las 27. Cuatro son de tercero, seis de cuarto y ocho de sexto. Para el texto dos, uno de tercero, cuatro de cuarto y el mismo número para sexto.

4.2.4 La simultaneidad convencional

Este grupo se particulariza en que prácticamente todos los niños indican que los sucesos narrados son dos, que se vinculan de manera directa con el nexos adverbial y que construyen el orden temporal —simultaneidad y secuencia— de los hechos de manera convencional. La mayoría usa el adverbio en sus interpretaciones y en el ordenamiento temporal. A continuación se muestra la entrevista con Flor, quien en el texto 1 interpreta

convencionalmente los sucesos, establece su simultaneidad y la relación de secuencia que refiere el texto. (Por eso aparece marcada con Θ en el cuadro final de este capítulo).

Flor, 12 años. 6° grado

Flo: "Mientras H y M combatían, en España, el pueblo luchaba para expulsar a los franceses que la habían invadido en mil ocho- en mil ochocientos ocho".

E: *Hasta ahí. A ver cuéntamelo*

Flo: Que mientras H y M luchaban por la independencia de la Nueva España o México, en España trataban de expulsar a los franceses que la habían invadido

E: *A ver, ¿cómo estuvo entonces? Morelos e Hidalgo ¿qué pasaba?*

Flo: Luchaban por la independencia

E: *OK ¿En dónde estaban?*

Flo: En Me- en la Nueva España o México

E: *Mjú ¿Y luego qué?*

Flo: Queeee por una parte estaban aquí pero, eh, luchando por la independencia, pero en España, eh, porque como habían invadido los franceses eh, los españoles luchaban por, por sacarlos y que la habían invadido, bueno que la habían invadido los franceses de mil ochocientos ocho

E: *¿Que la habían invadido, a España, en mil ochocientos ocho?*

Flo: Sí

E: *Entonces, mientras H y M –dices– que están luchando en México, por una parte*

Flo: Sí

E: *¿Eso cuándo fue?*

Flo: Pues, mil ochocientos diez

E: *Mjú. Y luego dijiste que los españoles peleaban contra los franceses ¿eso cuándo fue?*

Flo: Bueno también... también en ese año pero...

E: *¿En mil ochocientos diez?*

Flo: Ajá, en mil ochocientos ocho habían llegado, yo entiendo eso, que habían llegado los franceses y que estaban luchando para sacarlos

E: *Pero cuándo estaban luchando para sacarlos, ¿en mil ochocientos diez?*

Flo: ¿Cómo?

E: *Tu me dijiste: "en ese año", ¿no?*

Flo: Ajá

E: *¿En cuál año?, ¿en mil ochocientos diez?*

Flo: Pues sí porque dice: mientras o sea (Interrumpe E)

E: *Mientras. Ese mientras qué me quiere dar a entender*

Flo: Que o sea... pasaron al mismo tiempo

E: *Pasaron al mismo tiempo ¿qué cosas?*

Flo: Que H y M luchaban y que los españoles los combatían.

E: Bien

Esquema de la temporalidad definida por Flor, igual que la marcada por el texto:

Mientras, por una parte, H y M luchaban, estaban luchando en la NE

En España (trataban de expulsar), luchaban (por sacarlos a los franceses)

(por que la habían invadido en 1808)

←

Flor marca en su lectura la pausa de la coma. Comenta que "H y M luchaban por la independencia de la NE o México" y que "en España trataban de expulsar a los

En 1810

franceses que la habían invadido”; retoma los tres sucesos y el hecho adosado, pero no la fecha. Por tanto, desde el punto de vista de la investigación estaría recuperando lo que definimos como los dos sucesos que se relacionan en simultaneidad.

Pone en relación adecuada los conocimientos históricos que tiene al respecto, pues infiere que H y M luchaban en el movimiento de “la independencia de la Nueva España”. Explica, de manera precisa, la causa o razón por la que luchaban los españoles contra los franceses: “porque como habían invadido los franceses, los españoles luchaban por sacarlos”. El uso de “porque” remite a la secuencia consecuente-antecedente. Esto le ayuda a diferenciar la expulsión de los franceses de la invasión en un sentido convencional. El uso de la preposición “de” en la oración “que la habían invadido los franceses de 1808” indica que esos personajes anónimos colectivos pertenecieron a ese año, “desliz” muy acertado. Data la fecha con la unidad de medida de año, como aparece en el texto: “1810”, cuando luchan “H y M” y se da la pelea de los españoles contra los franceses.

Flor indica que los sucesos simultáneos son “H y M luchaban” y “los españoles los combatían”, síntesis de lo que trabajó durante la entrevista. Desde el inicio maneja el adverbio “mientras”. Más adelante usa la expresión “por una parte estaban aquí” y agrega: “pero en España los españoles luchaban”, para indicar una comparación de sucesos (“por una parte”, “pero”), de espacios (“aquí”, “en España”) y de diferencia de acciones: “estaban” y “luchaban”, pero que tiene implícita una comparación de igualdad temporal.

Flor indica que los sucesos simultáneos que define: “Que H y M luchaban y que los españoles los combatían” acaecen en 1810 porque el adverbio “mientras” le señala que pasaron al mismo tiempo.

Usa el verbo “habían invadido” apeándose al texto, lo mismo que “luchaban” y “combatían”. Pero usa otros: “trataban de expulsar”, “estaban luchando”, “luchaban por sacarlos”, “habían llegado”, “estaban luchando para sacarlos”, que denotan duración. Dice: H y M “luchaban” por la independencia, los españoles “luchaban”, los franceses “habían llegado, (invadido)”, los españoles “estaban luchando por sacarlos”; verbos con sentido similar, pero usados con los sujetos y hechos adecuados, lo que los diferencia.

Flor logra el tejido esperado de los tiempos pasados de acuerdo con el análisis textual del fragmento.

En su interpretación inicial deduce que el pueblo se refiere a “los españoles”. Localiza dos sucesos que ocurren en diferente y distante espacio, de división política territorial, uno en la Nueva España (o México), otro en España. La ubicación espacial,

incluyendo la de Francia, le ayuda a distinguir los sucesos. Ubica temporalmente el término Nueva España. Usa adecuadamente sus conocimientos de historia para la interpretación del texto: la Independencia, su fecha. Revisemos la última entrevista, referente al texto2.

Miriam, 11 años. 6º grado

E: Aquí donde dice: "Cerca de Valladolid..."

Mir: "Cerca de Valladolid José María Morelos habló con Hidalgo quien le encargó que levantara en armas el sur y tomara Acapulco"

E: Mjú, "un puerto..."

Mir: Ah, "Un puerto les permitiría comunicarse con el exterior. Mientras tanto, en otros lugares habían estallado más revueltas".

E: Hasta ahí, ¿y qué nos platican?

Mir: Que, este, Morelos estaba cerca de Valladolid y le dijo a Hidalgo que tomara todo el sur y, eh, tomara Acapulco porque un puerto le serviría para comunicarse

E: Mjú ¿nada más?

Mir: Mjú

E: Oye y esto que leímos dice ahí, mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas ¿No?

Mir: Mjú

E: Muy bien. ¿Qué significa eso de... mientras tanto en otros lugares habían estallado más revueltas?

Mir: Que cuando todo esto estaba pasando

E: ¿Cuál todo esto?, perdón

Mir: De que Morelos le dijo a Hidalgo, que levantara armas al sur y tomara Acapulco, este, en otros lugares ya había más revueltas

E: En otros lugares. Oye, ¿podríamos saber como cuándo fue eso?

Mir: Pues sí. Fu- bueno fue en ¿en qué año?

E: ¿Mjú?

Mir: ¡No!

E: ¿Entonces cómo podríamos saberlo?

Mir: Pues nada más sabría que eh, este, en otros lugares ya había más revueltas que eso estaba pasando cuando, este, este, Morelos

E: Hidalgo estaban hablando

Mir: Mjú

E: Dijiste "cuando", cuando dices "cuando" ¿están pasando en diferentes momentos o en el mismo tiempo?

Mir: Al mismo tiempo

E: Al mismo tiempo. ¿Cuántas cosas tenemos ahí que estén pasando?

Mir: Dos

E: Una cuál sería:

Mir: Eh, H y M están hablando de tomar el sur y Acapulco, y en otros pai- en otros lugares ya hay más revueltas

E: Más revueltas

Esquema de temporalidad:

H y M están hablando de tomar el sur y Acapulco,

y en otros pai- en otros lugares ya hay más revueltas

Miriam no tiene dificultades en la lectura. En su interpretación retoma el suceso A, y los hechos K, k' y K'', y no retoma el suceso B. Marca con un "porque" el hecho K'', lo que indica el sentido de la causa final de tomar "todo el sur" y "Acapulco".

Al preguntarle qué significa su respuesta "cuando todo esto pasaba", recupera los sucesos A y B, y los hechos K y K'', omitiendo el K'', como lo hicieron prácticamente todos los niños de este grupo. Miriam reconoce que el hecho K'' es la causa-final de la plática entre los personajes, y se refiere a un hecho no consumado. Su interpretación es muy cercana a lo convencional, pues sólo le faltó resolver la anáfora.

Miriam tiene un buen uso de los referentes espaciales. Diferencia los lugares donde acontecen los hechos: "Cerca de Valladolid", donde platican los personajes, y "en otros lugares", escenario distante del primero. Cabe señalar que no piensa en lugares fuera de lo que era México, por lo que tiene una entrada falsa: "en otros pai", que pronto corrige. No se complica con la situación de los personajes: los célebres realizan la acción de hablar; hay otros (que nunca se mencionan en el texto y se apega a él), pero sabe que llevan a cabo la otra acción. En general, la niña no tiene problemas para interpretar el léxico de este fragmento.

Miriam identifica dos sucesos, que son los vinculados en simultaneidad convencional. También sintetiza el suceso A respetando su sentido de duración.

Miriam temporaliza en sincronía casi desde el inicio de la entrevista. Al decir "cuando todo esto pasaba", iguala dos sucesos en orden temporal, marcado por el "cuando". En su respuesta "Morelos le dijo a Hidalgo, que levantara armas al sur y tomara Acapulco, este, en otros lugares ya había más revueltas", "todo eso", abarca la acción de hablar y el contenido de lo que se habla, y realiza una comparación temporal de esa acción con la de "había" más revueltas. Tal comparación conserva lo puntual de la primera acción y lo durativo de la otra; además, el uso del adverbio "ya" puntualiza y refuerza el sentido de que las otras revueltas ocurrían al mismo tiempo que la plática entre los personajes, a la vez que apoya el sentido durativo del verbo. La oración "en otros lugares ya había más revueltas" determina que las revueltas venían ocurriendo antes de la plática; el cuantificador "más" ayuda en tal marcación.

Al responder si puede saberse el cuándo de los hechos, duda al afirmar, pero realiza una vinculación suceso-suceso, es decir, une B con A: "en otros lugares ya había más revueltas que eso estaba pasando cuando Morelos", señalando tal vinculación con el adverbio "cuando", que sustituye a "mientras tanto"; cambia el orden del adverbio, colocándolo en el suceso A. Identifica dos sucesos, que son los esperados

convencionalmente, y señala que ocurren al mismo tiempo. Esto muestra cómo los indicadores lingüísticos temporales detonan sus conocimientos sobre el mundo, incluyendo los del lenguaje.

Al dar su interpretación inicial, Miriam usa el verbo “tomara” para señalar tanto la acción de levantarse en armas, como la de tomar Acapulco, y el infinitivo “tomar”, en el mismo caso, al determinar que son dos sucesos. También maneja “tomara” para referir únicamente lo expresado en el hecho K’ con respecto a “tomar Acapulco” y los verbos “levantara” y “comunicarse” para los hechos K y K” respectivamente. Incluye los verbos “dijo”, “había” y “serviría”, que implican acciones que respetan el sentido de las oraciones textuales; el verbo “estaba”, en su interpretación inicial denota la permanencia durativa de M en un lugar. Las perífrasis “estaba pasando” y “están hablando” dan sentido durativo a la acción realizada por M e H y son formas de igualar la temporalidad durativa de lo que define como los dos sucesos. El verbo puntual “hay” adquiere el sentido de duración del estallamiento de las revueltas, pues indica que estaban sucediendo desde antes de la plática, a partir del cuantificador “más” y el adverbio “ya”. Usa el presente histórico en casos como “están hablando”. Al hacer el tejido de la red temporal de manera convencional, Miriam rescata los tiempos pasados: el pasado-presente desactualizado y el pasado desactualizado como consecuente de posibilidad.

A la mayoría de los niños de este grupo la palabra “mientras” les ayuda a ubicar los sucesos como simultáneos. La simultaneidad también tiene varios indicadores para construirse: los personajes, las referencia espaciales, el contenido semántico, el contenido histórico textual y el que tienen como conocimiento previo, el manejo de cuestiones léxicas, la fecha, los verbos, entre otros. A diferencia de los anteriores, los niños de este grupo coordinan los elementos textuales ente sí y éstos con sus conocimientos previos lingüísticos, históricos, temporales, espaciales y matemáticos. Se apegan al contenido semántico de los sucesos y las situaciones para definir el sentido convencional temporal, por tanto, distinguen los sucesos en simultaneidad y los sucesos en secuencia en relación con aquellos.

Prácticamente todos los niños de este grupo señalan que hay dos sucesos y los definen de acuerdo con lo esperado. En el texto 2, hay niños que se autocorrigen al suprimir alguna parte del fragmento, lo hacen omitiendo K, K’ y K”, para terminar señalando sólo los sucesos A y B como aquellos en la vinculación temporal.

La otra niña que está en esta categoría, en el texto 1, no recuperó los sucesos de manera convencional, pero sí la temporalidad simultánea y secuencial. En el texto 2 no hubo dificultades para recuperar el sentido global del fragmento.

En este grupo hubo un total de 16 respuestas: cinco niños de tercer grado, cuatro de cuarto y siete de sexto. Sólo dos niños de sexto coinciden en señalar a los dos textos en este grupo. Con el texto 2 tuvimos 14 niños y con el 1 sólo dos que son de sexto.

Recapitulación

Dentro de los grupos 1, 2 y 3, principalmente, las respuestas tienen matices interesantes. En el primer eje, la recuperación del sentido global del texto, hay respuestas de los niños que rescatan el contenido semántico de todo el fragmento; otros recobran alguno(s) sucesos y hechos, de los que recuperan a veces su contenido semántico convencional, y otros retoman todo el fragmento o algunos sucesos y hechos, pero no su contenido semántico convencional.

Respecto del segundo eje, la cuantificación y definición de los sucesos, si bien la mayoría de respuestas se agrupan en dos sucesos para los textos 1 y 2 (más de 75%), algunas indican tres y cuatro, sobre todo para el texto 2 (aproximadamente 14%), y las menos cinco, nueve y un número indefinido.

La identificación del número de los sucesos depende de la manera de hacer el recorte de los sucesos y los hechos. Esto obedece principalmente a tres aspectos: cómo los niños recuperan el contenido semántico o proposicional de las expresiones —que comprende identificar los personajes, el aspecto y sentido de acciones, el referente espacial de los sucesos, entre otros—, cómo usan la puntuación para separar lo que concretarán como sucesos y qué manejo hacen de sus conocimientos previos (lingüísticos, temporales, históricos, matemáticos, entre otros) para vincularlos con el contenido textual.

En el tercer eje, los matices son tan variados que permiten observar y comprender la diversidad de recursos que ponen en juego los niños para vincular diferentes tipos de información, textual y extratextual, con el fin de dar sentido temporal a los sucesos que identifican. Hay niños que utilizan uno, dos o más recursos como marcadores temporales de los sucesos, entre ellos, el orden de enunciación, la unidad gráfica, la puntuación, el tipo y tiempo de verbos, los personajes, las unidades temporales, el contenido semántico de los sucesos y los hechos, los adverbios, la vinculación de suceso-fecha, la vinculación suceso-suceso.

En el cuadro general notamos que las respuestas de cada uno de los niños frente a los dos textos o están en la misma categoría o caen en categorías próximas en cuanto al grado de los indicadores de simultaneidad. Esto nos lleva a preguntar ¿esto es un indicador de gradualidad o manejo progresivo de estas categorías? Por el momento dejamos abierta la interrogante.

Cuadro general de distribución de respuestas. Textos 1 y 2⁴¹

Grado	Niños	Otros	No simultáneos (Secuencia)	Simultaneidad incipiente	Simultaneidad avanzada	Simultaneidad convencional	Núm. total de respuestas por grado	
3°	Gilberto			1		2		
3°	Sandra			1, 2				
3°	Michel		1, 2					
3°	Edith				1	2		
3°	Andrea		2	1				
3°	Bernardo				1	2		
3°	Esaú		1	2*				
3°	Alejandro		1, 2					
3°	Daniel				1	2		
3°	Isabel				1	2		
3°	Néstor			1	2			
Subtotal			6	6	5	5		22
4°	Sonia		2	1				
4°	Julio				1, 2			
4°	Karina			1, 2				
4°	Alexa		1			2		
4°	Alexandra				1, 2			
4°	Jorge				1, 2			
4°	Priscila				1	2		
4°	Leslie		2	1*				
4°	Valeria				1	2		
4°	Lupita				1	2		
4°	Eduardo			1	2			
Subtotal			3	5	10	4	22	
6°	Rafael			1*, 2*				
6°	Miriam				1	2		
6°	Flor					10, 2		
6°	Daniel				1, 2			
6°	José Luis				1, 2			
6°	Paola				1	2		
6°	Arturo				1	2		
6°	Ana					1, 2		
6°	Uriel			2*	1			
6°	Ceci				1, 2			
6°	Manuel				1, 2			
6°	Yessica	1	2					
Subtotal		1	1	3	12	7		24
Total por categoría		1	10	14	27	16	68	

⁴¹ 1, 2 se refiere a los textos frente a los que dan sus respuestas.

CAPÍTULO 5

LA SIMULTANEIDAD DE “CUANDO”

En este capítulo se expone el análisis de los dos fragmentos de texto en los que se usa el adverbio “cuando” y se revisan las entrevistas con los niños.

5.1 El análisis de los textos con “cuando”

Los textos 3 y 4

El fragmento del texto 3 tal como aparece en el libro es el siguiente:

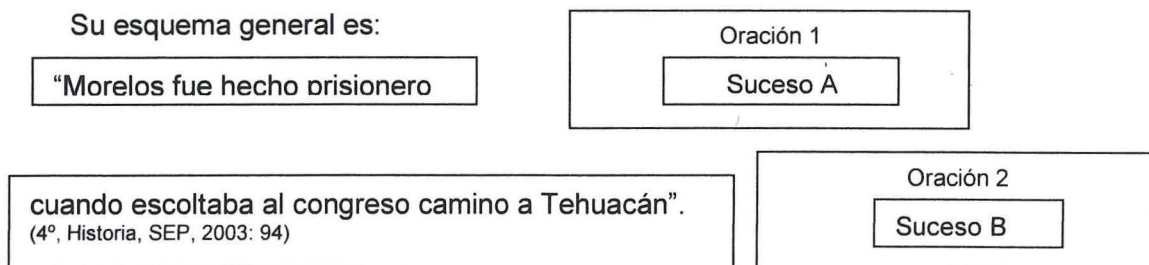
La campaña de Morelos

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



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

Su esquema general es:



A) Contexto

El fragmento aparece en el desarrollo de la lección “Los primeros Insurgentes”; en el apartado que lleva por subtítulo “La campaña de Morelos”; es la segunda lección sobre la Independencia. No hay referencia explícita a este periodo en el texto seleccionado, pero se encuentra en una cinta arriba de la página. (Ver anexo). El suceso A narra lo que le ocurre a Morelos, personaje célebre de la Independencia. El suceso B lo que realizaba el personaje en ese momento.

B) Análisis específico de algunos elementos sintácticos

- a) La relación de las dos oraciones es subordinante.
- b) El suceso A, "Morelos fue hecho prisionero", tiene un verbo pasivo y se omite en su contenido quién lo hace prisionero. "Morelos", es el sujeto de la oración, un sustantivo propio; "fue hecho", perífrasis verbal con perspectiva en pasado. La acción recae en Morelos. "Prisionero" es objeto directo.
- c) El suceso B funciona como circunstancial de tiempo y está expresado mediante una proposición subordinada adverbial; tiene como nexo al adverbio "cuando", que es relativo y temporal. El sujeto de esta proposición subordinada, que se elide, es Morelos. El verbo "escoltaba" está en copretérito. "Al congreso" es un complemento directo; se refiere a un grupo de gente y no a un espacio físico; tiene un complemento circunstancial de lugar "camino a Tehuacán". El circunstancial está al final de la oración subordinada.
- d) La oración termina en punto y seguido.

C) Análisis de la estructura semántica: temporal y espacial

C.1) Semántica temporal

- a) El adverbio léxicamente temporal es "cuando". Ubica el orden de los dos sucesos e impone a las acciones expresadas por los verbos el sentido de simultaneidad. Se narra una acción que ya se venía realizando: "Morelos escoltaba", y una que ocurre en un momento puntual: "Morelos fue hecho prisionero".
- b) La perífrasis verbal "fue hecho" significa la actividad que se desarrolla en un espacio de tiempo breve; es puntual, temporalmente hablando. El verbo "escoltaba", con aspecto imperfecto, implica movimiento y duración. El sentido semántico de las dos acciones es diferente.
- c) El nombre de Morelos adquiere temporalidad, pues se ubica como personaje del pasado, de la historia de México, en el periodo de la Independencia.
- d) La expresión "camino a Tehuacán", un trayecto, implica duración; se afianza con la preposición "a", que indica dirección hacia el sitio de llegada, por tanto, reafirma el recorrido de un trecho espacial durante un trecho temporal.
- e) En lo relativo a los tiempos pasados sólo hay la perspectiva de pasado.

C.2) Semántica espacial

a) "Tehuacán" es el nombre asignado a un espacio geográfico, bajo una división política, el sitio al que se dirige el Congreso.

b) La expresión "camino a Tehuacán" indica la dirección espacial que llevan los sujetos (M y el Congreso), pero también el lugar donde se encuentran.

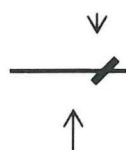
c) No existen contrastes de lugares; se da por hecho que suceden en el mismo espacio territorial.

Llamamos a esta simultaneidad de cruce momentáneo de dos sucesos con verbos que se refieren a acciones diferentes. El suceso B es durativo, se viene realizando y es cortado por otro. El suceso A es puntual; implica una acción que se lleva a cabo en un lapso corto de tiempo. Ambos se cruzan en un momento, por tanto, hay contacto entre los dos. Sus fronteras temporales no tienen precisión explícita, pero se entiende que los dos son sucesos de poca duración, aunque el suceso B se denota como de más extensión.

Las marcas temporales que establecen la simultaneidad son verbales: los verbos "escoltaba" y "fue hecho", y el adverbio "cuando". No hay marcas numéricas. Por el tipo de actividades narradas no hay contraste espacial, ambas suceden en el mismo espacio geográfico. No hay signo ortográfico que separe las oraciones. En comparación con los dos textos anteriores, trabajados con los niños, tiene menos oraciones.

El esquema temporal de este texto es:

Morelos fue hecho prisionero



Cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán

El texto 4 es muy específico, pues se sitúa entre la frontera sutil de la simultaneidad y la secuencia inmediata.

Fray Servando el indomable

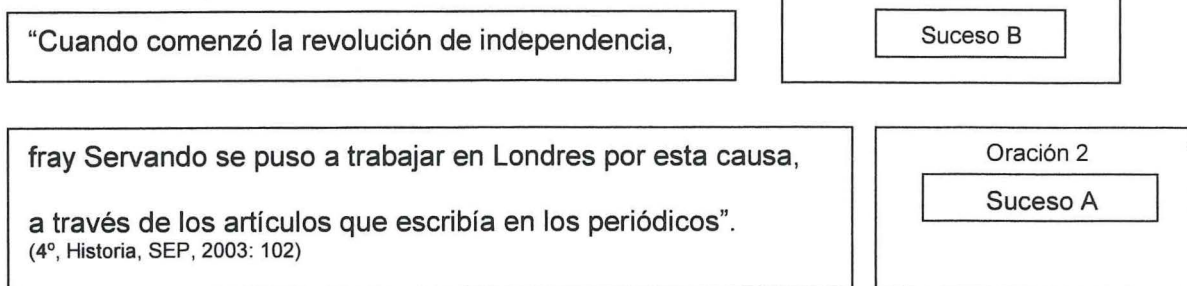
Fray Servando Teresa de Mier nació en Monterrey, Nuevo León, en 1765. Tomó el hábito de la orden de Santo Domingo y, en la Ciudad de México, obtuvo el grado de doctor en teología.

Fray Servando aprovechaba todas las oportunidades para hablar contra el gobierno virreinal, y lo hacía con imaginación. En 1794, pronunció un sermón sobre la Virgen de Guadalupe, según el cual los antiguos mexicanos ya habían recibido la enseñanza cristiana antes de

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

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

Esquema general del texto 4:



A) Contexto

El texto aparece en un recuadro titulado "Fray Servando el indomable", en la lección "La consumación de la independencia", última sobre el tema. (Ver anexo). En el fragmento se relata lo que hace un personaje de esa época al comenzar la revolución de independencia. Está explícito el periodo histórico en que ocurren los sucesos, a diferencia de los anteriores fragmentos. Como el comienzo de esa lucha tiene datación conocida (16 de septiembre de 1810), el suceso con el que se vincula temporalmente, "Fray Servando se puso a trabajar", se puede ubicar de dos formas: "cuando comenzó la revolución de independencia" y "en 1810". En lo que se pone a trabajar fray Servando es en escribir sobre la causa de la independencia en los periódicos por lo que es sólo un suceso.

B) Análisis específico de algunos elementos sintácticos

a) Los dos sucesos en simultaneidad están compuestos sintácticamente por dos oraciones vinculadas en subordinación. El suceso A está compuesto por dos oraciones.

b) El suceso B tiene como nexos el adverbio relativo "cuando". El predicado de la oración está compuesto por el verbo "comenzó", en pretérito. El sujeto es "la revolución de independencia", con su núcleo: "la revolución" y un complemento de nombre: "de independencia".

c) El suceso A tiene como sujeto a "fray Servando"; "fray", apócope de fraile (sustantivo en aposición), y "Servando", sustantivo propio. El predicado, "puso a trabajar" es una perífrasis con perspectiva en pasado, un verbo reflexivo que exige pronombre. Tiene un complemento circunstancial de lugar: "en Londres", y un complemento circunstancial, de finalidad: "por esta causa", expresión que tiene como referente a "la revolución de independencia".

La expresión "a través", encabeza el complemento circunstancial de modo "a través de los artículos"; "los artículos" es un complemento de nombre. El sustantivo

“artículos” es lo que fray Servando “escribía”. El enunciado: “que escribía en los periódicos” tiene: “que”, adjetivo relativo; “escribía”, verbo en copretérito; “en los periódicos”, complemento circunstancial de lugar que denota en dónde escribía el sujeto.

c) El suceso B se separa de A con una coma y hay otra en la oración 2 que forma el suceso A.

C) Análisis de la estructura semántica: temporal y espacial

C.1) Semántica temporal

a) El adverbio léxicamente temporal “cuando” ubica el orden de los sucesos. Este orden es sutil, pues puede suponerse que, al comenzar la independencia, fray Servando se pone a escribir de inmediato, lo cual significa una secuencia inmediata (Ver Gili). Sin embargo, el orden también puede ser de simultaneidad, opción de temporalidad que indica el fragmento por el contexto explícitado en términos léxicos y aspectuales.

b) “La revolución de independencia” es un periodo largo (de once años) que suele dividirse en tres momentos: inicio, desarrollo y consumación. Así lo maneja el libro de cuarto grado de primaria del que se extrajeron los fragmentos, en tres lecciones: “El grito de Dolores”, “Los primeros insurgentes” y “La consumación de la independencia”. El comienzo, por tanto, es durativo, con una frontera precisa, marcada por el hito del “grito de Hidalgo” el 16 de septiembre de 1810, que se extiende porque hay diversos estallidos en lugares distintos en diferentes tiempos. Por tanto, la expresión “la revolución de independencia” denota duración.

c) El verbo “comenzó” en sí tiene un aspecto puntual, incoativo, pero al estar asociado en el texto a “la revolución de independencia” adquiere un sentido de duración. Implica el inicio de un periodo que se alarga. Además, indica duración, pues la acción que se inicia debe tener un fin. La perífrasis “se puso a trabajar” se refiere semánticamente a duración; aunque “puso” es puntual, el infinitivo se prolonga en el tiempo. Este sentido se refuerza con el verbo “escribía”, copretérito que presupone duración. Así, la acción de escribir acontece en el transcurso de la revolución, es decir, se trata de acciones simultáneas.

d) El nombre de “fray Servando” adquiere temporalidad, pues se ubica como personaje del pasado, de la historia de México, en el periodo de la Independencia.

e) La expresión “por esta causa” tiene como correferente a “la revolución de independencia”, por tanto, es temporal, entendida la palabra “causa” como “razón o motivo”.

f) En cuanto a los tiempos pasados, la expresión "La revolución de independencia" remite a un pasado histórico. El tiempo de fray Servando es el de la Independencia, es contemporáneo de ese movimiento. El verbo "comenzó" presupone el futuro de una acción que se continuará, la revolución y su consumación, por tanto, al escribir sobre la independencia, fray Servando (en adelante fS) puede hacerlo durante el tiempo que dure. Así, existe un sentido no explicitado de lo que hemos llamado pasado antecedente-pasado consecuente de posibilidad.

C.2) Semántica espacial

a) La expresión: "la revolución de independencia" connota el espacio político-geográfico donde ocurre; no aparece explícitamente, se infiere que es la Nueva España.

b) Hay un país alejado de la Nueva España: "en Londres". Esto marca un contraste entre los dos lugares, pues se narran sucesos que pasan en distantes espacios territoriales.

Se denomina a este tipo como simultaneidad durativa de dos acciones que corren paralelas durante un tiempo con acciones diferentes. Los dos sucesos son durativos, pues están insertos en la Independencia, marcados por una frontera: el comienzo de la revolución, pero no se explicita la datación fechada. La simultaneidad es muy particular. Un suceso se inicia: la revolución de independencia; se relaciona directamente con otro suceso que, se infiere, comienza: se puso a trabajar (escribir artículos sobre la independencia), cuyas fronteras puntuales de inicio pueden ser las mismas o un poco distantes temporalmente hablando. El texto es complejo en su estructura, sin embargo, a diferencia de los anteriores, la oración complementaria "que escribía en los periódicos" no está entre las dos que se relacionan directamente por la simultaneidad. La simultaneidad está marcada sólo por el adverbio "cuando" y los verbos "comenzó", "se puso a trabajar" y "escribía"; las dos últimas acciones se refieren a la misma actividad. Por el contexto, las acciones son de tipo durativo. No hay contacto espacial entre los sucesos simultáneos; ocurren en distantes latitudes, en espacios geográficos diferentes y lejanos (la Nueva España y Londres), en dos continentes (América y Europa). La primera coma indica la separación de los dos sucesos que ocurren, por el efecto de duración, de manera simultánea.

El esquema de la temporalidad del texto es:

Cuando comenzó la revolución de independencia,

(1810)

Fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos.

5.2 Análisis general de las entrevistas con “cuando”

A continuación se presenta el análisis y comentarios de las entrevistas, con el mismo esquema que las del adverbio “mientras”. El análisis de las entrevistas de los textos 3 y 4 dio por resultado la formación de cuatro grupos: 1. no simultaneidad, 2. simultaneidad incipiente, 3. simultaneidad avanzada y 4. simultaneidad convencional. A diferencia del bloque de los textos 1 y 2, aquí la categoría 1 se divide en dos: 1.1) La unicidad de lo simultáneo y 1.2) la secuencia de lo simultáneo. El primero se subdivide en: 1.1.1) sin referente a otro suceso y 1.1.2) con referente a otro suceso. Las categorías generales 2, 3 y 4 comparten con las de “mientras” algunas similitudes en el perfil de caracterización. La categoría 1 las comparte en lo relativo a 1.2.

En la categoría 1 se ubican las respuestas de los niños que mencionaron sólo un suceso. Ante ello, aparentemente no había la posibilidad de considerar la temporalidad en simultáneo ni en secuencia, al no tener dos sucesos o más que pudieran ordenar temporalmente. Por eso se decidió hacer la pregunta sobre cuándo ocurrían los hechos narrados del suceso A; así podrían vincularlos, con un referente vinculado al fragmento o uno externo. En el fragmento 4, el referente del comienzo de la Independencia, podría dar una relación de suceso-fecha o de suceso-suceso.

5.2.1 La unicidad de lo simultáneo sin referente a otro suceso

Esta categoría, basada en que no hay simultaneidad porque hay un solo suceso, apareció en los textos con adverbio “cuando” (y en ninguno con “mientras”), lo que indica diferencias en la interpretación de la temporalidad de acuerdo con el nexos temporal que vincule los sucesos; no obstante, no hay que perder de vista los demás elementos textuales. Puesto que los niños mencionaron sólo un suceso, no hay posibilidad de simultaneidad —ni de secuencia—. Así, la pregunta sobre cuándo sucede lo que se narra en el suceso A cobra importancia para saber si, a partir de lo textual, los pequeños manejan algún referente, textual o extratextual, que indique la temporalidad del suceso. El

nexo adverbial no es relevante para los niños de este grupo. Veamos la entrevista con Alexandra.

Alexandra, 9 años. 4º grado

E: Aquí dice: "Morelos fue hecho

Adra: "Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán. Fue fusilado en San Cristóbal...

E: Hasta ahí, nada más. Ajá: "Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán"

Adra: Mjú

E: Explícamelo tú

Adra: Este, que cuando Morelos iba escoltando al congreso, este, lo tomaron prisionero

E: ¿Ahí como de cuántas cosas nos están hablando?

Adra: Deee... de una

E: ¿Por qué?

Adra: Porque te están diciendo Morelos fue hecho prisionero y no te están: Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso... a Tehuacán, y de es- y si te pusieran, este, un día durante del sitio de Cuau- Cuautla, este, te, no puedes, están hablando de dos cosas pero te están diciendo que al mismo tiempo-, este, no te están refiriendo un día aquí te están diciendo nada más: Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso... y cuan- y no te están diciendo Morelos, este, eh, fue prisionero, este, cuando e- escoltaba al congreso, mientras que en diciembre José María y Morelos lo hacen prisionero

E: ¡Qué bonita explicación! Muy bien. Si yo te preguntara, o alguien te preguntara ¿cuándo es que Morelos fue hecho prisionero? ¿tú podrías decir cuándo, nada más con lo que leímos?

Adra: Mm (no)

E: No

Adra: No se puede decir porque no te estoy es- especificando la fecha aunque puedes, este, poner una fecha pero lo estaría haciendo, estarías haciendo como un juego al azar

E: Mjú y entonces no podremos saber, eh, con lo que nos dicen ahí, cuándo es que pasa (interrumpe Adra)

Adra: Sí, si buscamos con otra, otrasss si hacemos una investigación más a fondo puede que lo descubrimos

E: Descubrimos cuándo es que fue hecho, con fechas ¿supongo, verdad?

Adra: Sí

Esquema temporal del fragmento según Alejandra:

cuando Morelos iba escoltando al congreso lo tomaron prisionero

no te
estoy es-
especifica
ndo la

Alexandra no tiene dificultades para leer el fragmento. Al interpretarlo retoma los dos sucesos A - B, pero cambia su orden: B - A. Esta modificación es importante porque coloca primero el suceso que se venía desarrollando y después el puntual. Este tipo de transformación no se observó en los textos 1 y 2.

Alexandra indica sólo un suceso. En su explicación menciona únicamente lo narrado en el suceso A: "M fue hecho prisionero". Así, en su decisión el personaje célebre resultó importante, pues con seguridad pensó que, si M iba escoltando y al hacer esta acción lo hacen prisionero, entonces todo es un suceso.

Al tratar de comparar, Alexandra retoma los dos sucesos tal como aparecen en el texto: “y no te están: M fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso a Tehuacán”, pero no logra concretar la comparación. Entonces intenta de otra forma el contraste: “si te pusieran un día durante del sitio de Cuautla”, en el que hay indicios de que Alexandra compara este, que llamamos, suceso recreado con “M fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán”, para decir cómo es que debería aparecer por escrito que son dos sucesos; la separación de ambos está definida por los marcadores temporales: “día”, cuantificado por “un”, y “durante”. Al decir “pero te están diciendo que al mismo tiempo”, tiene la idea de que los sucesos ocurrían de manera simultánea, apoyada en el vocablo “día”, idea que se refuerza en un comentario posterior del fragmento: “no te están refiriendo un día aquí te están diciendo nada más: ‘M fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso’”.

Al darse cuenta de que no es la mejor manera de ejemplificar lo que pretende, vuelve a intentarlo: “y no te están diciendo M, este, eh, fue prisionero, este, cuando escoltaba al congreso, mientras que en diciembre José María Morelos (JMM) lo hacen prisionero”. En esta explicación ella menciona convencionalmente el fragmento leído e inventa el segundo suceso retomando elementos de dicho fragmento: “mientras que en diciembre JMM lo hacen prisionero”. El indicador clave es “diciembre”; como “día”, es un indicador lexical temporal, una unidad de medida que ayuda a Alexandra a diferenciar los sucesos para cuantificarlos y ubicarlos temporalmente. Ella requiere la relación suceso-fecha para saber el cuándo, por tanto, requiere investigar para descubrirla o indicarla sin conocimiento alguno, “como un juego de azar”, lo que implica no certeza. No obstante, Alexandra no pierde la perspectiva temporal de los sucesos hacia el pasado; la enunciación cobra para ella una temporalidad diferente a la de lo inactual al reactualizar los sucesos a partir de la lectura: “Porque te están diciendo M fue hecho prisionero”.

Alexandra retoma los verbos del texto: “escoltaba” y “fue hecho prisionero” e introduce “iba escoltando” y “lo hacen prisionero”, conservando el sentido y el aspecto de los verbos del texto. Sus menciones al discurso textual indican cómo los niños manejan conocimientos sobre aspectos centrados en la enunciación más que en lo enunciado en relación con quién lo lee, que también implica a los autores: “no te están refiriendo un día, te están diciendo nada más”, “y si te pusieran”.

Alexandra es un magnífico ejemplo de los diversos elementos que está tratando de poner en relación para justificar su identificación de un solo suceso. A continuación se analiza una entrevista con el texto 4.

Alexa, 9 años. 4º grado

Alexa: "Cuando comenzó la revolución de independencia, fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa a través de los, de los artículos que con- que escribía en los periódicos"

E: *Hasta ahí, gracias, Alexa. A ver cuéntame ahí qué dice*

Alexa: Que cuando comenzó la revolución, eh, de independencia fray Servando se puso a trabajar en Londres, este, a hacer cosas así y, por esta causa a a través de los artículos que escribía en los periódicos, o sea él en Londres escribía en los artículos en periódicos

E: *¿De cuántas cosas suponemos ahí que nos están hablando, Alexa?*

Alexa: Mmmm, ah... (murmura: fray Servando) una cosa

E: *¿Cuál es esa, mi hija?*

Alexa: Lo deee fray Servando se puso a trabajar cuando comenzó la revolución de independencia en Londres que escribía en los periódicos

E: *¡Qué bien lo explicaste! Oye, si alguien nos preguntara, fray Servando se puso a trabajar en Londres, y nos dijera ¿cuándo sucedió esto de que fray Servando se puso a trabajar en Londres?, ¿con lo que leímos podríamos contestar?*

Alexa: Eh, no

E: *No. Sí alguien te dice: a ver, Alexa, cuándo es que fray Servando se pone a trabajar en Londres*

Alexa: No

E: *No podrías contestarlo ¿por qué, Alexa?*

Alexa: Mmm, o sea porque yo no, yo no sé eh, eh, yo no sabía en qué año nació pus menos voy a saber en cuándo se fue a Londres

E: *Eso nos hace falta, ¿tendrías que volver a investigar?*

Alexa: Mjú

E: *Muy bien, ese cuando, esa palabra aquí: cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando, ahora qué nos hace suponer, Alexa*

Alexa: Es este, cuando co- cuando significa que es que este cuando comienza, por ejemplo, algo, las clases por ejemplo, este, este, te dicen, eh, cuándo. Te dicen e-en qué día empiezas

E: *Ajá, eso mero. ¿Nos dan una idea de tiempo?*

Alexa: Mmm, mjú, sí

E: *De un día, de un mes, que empezamos las clases*

Alexa: Sí

E: *Muy bien*

Esquema temporal del texto según Alexa:

Lo de fray Servando se puso a trabajar cuando comenzó la revolución de independencia en Londres que escribía en los periódicos

yo no sabía en que año nació pus menos voy a saber en cuando se fue a Londres

Alexa no tiene dificultades con la lectura. En su recuperación aparecen los sucesos B y A. Ella no dice tal cual lo que viene en el texto, sino que usa sus palabras. Interrumpe su interpretación y acude a la expresión "al hacer cosas así", que se refiere a escribir en los periódicos. Después de recuperar la parte del suceso A que dice: "a través de los artículos que escribía en los periódicos", resume el suceso: "o sea él en Londres escribía en los artículos en periódicos". Recupera así al personaje, lo que hace y dónde, con sus dos referentes (en Londres, en los periódicos) y omite el suceso B.

Alexa tiene buen manejo del léxico. En relación con lo espacial, deja entrever que fS está en Londres y que viaja de algún lugar donde ocurren los hechos de la

Independencia a aquel, es decir, interpreta de manera adecuada esta parte del fragmento. Sin embargo, distinguir los espacios, de división política territorial, no le ayudará a determinar los dos sucesos. En efecto, indica que se habla de un suceso: "Lo deee fS se puso a trabajar cuando comenzó la revolución de independencia en Londres que escribía en los periódicos". Al ordenar primero la acción "se puso a trabajar", luego, "comenzó" y después "escribía", pone énfasis en el personaje: "lo de fS". Por eso sólo identifica un suceso, porque se refiere a lo que hace fS.

En cuanto a la temporalidad, Alexa dice que no se puede saber cuándo fS se puso a trabajar en Londres: "Mmm, o sea porque yo no, yo no sé eh, eh, yo no sabía en que año nació pus menos voy a saber en cuándo se fue a Londres". Con ello indica que el referente temporal textual: "cuando comenzó la revolución de independencia" no le lleva a pensar en el cuándo, a pesar de haberlo usado en la definición del suceso. Necesita más información, que la remita a la vida de fS, pero sobre todo un dato preciso: la fecha de los actos, el año; demanda la vinculación suceso-fecha para responder y como unidad de medida el año.

Al inquirirle qué le hacía suponer la palabra "cuando", ella contesta a partir de experiencias ajenas al texto, basándose en algo cotidiano, que permite ver cómo el concepto del tiempo y su relación con las tareas humanas es construido por los niños desde temprana edad: "cuando significa que cuando comienza, por ejemplo, algo, las clases por ejemplo, este, te dicen cuándo. Te dicen en qué día empiezas". Esto indica que, para determinar el tiempo, se requieren por lo menos dos procesos: marcar posiciones y periodos de los acontecimientos (cuando comienzan las clases) y otro cuyas pautas se repiten con regularidad (en ciclos), para lo cual se requieren unidades de medida (en qué día). Con ello demuestra que el manejo del tiempo es en realidad el manejo de los tiempos: tiempo lineal, tiempo cíclico.

Relacionar dos procesos o más es ponerlos-en-relación, como señala Elías, acto que realiza el hombre en el cotidiano acontecer. Este conocimiento de Alexa es sobre el tiempo en sí, basado en sus experiencias diarias, no relacionadas con lo textual, pero que trata de poner en relación con lo textual.

Por tanto, el adverbio "cuando" no es significativo para ella en la búsqueda de la temporalidad como aparece en el texto. Los verbos que maneja son: "comenzó", "se puso a trabajar", "escribía", apegándose a lo textual, y "hacer", infinitivo sin marcaje temporal. Al final, en su ejemplo, liga la palabra "cuando" a "empieza", es decir, retoma la expresión textual. Así, el verbo unido al adverbio marca la temporalidad; el verbo, además, le da

sentido durativo a la acción, tanto por el sentido cíclico que tiene el ejemplo de Alexa, como porque indica una acción que inicia y que debe tener un fin.

Alexa no pierde de vista que los sucesos narrados son inactuales, que pertenecen a un tiempo distinto del suyo: “yo no sabía cuándo nació pus menos voy a saber en cuándo se fue a Londres”. Esto muestra su alejamiento del texto para atender y entender la temporalidad de los sucesos.

A pesar de que prácticamente todos los niños de este grupo recuperan en los dos textos el adverbio “cuando” (incluso al decir “mientras”), éste no adquiere el sentido de indicador temporal de la simultaneidad. La mayoría se apega al sentido y tiempo de los verbos, sin que éstos les den una pista para distinguir los dos sucesos y definir su simultaneidad, pero el uso que hacen de ellos les lleva a orientarse en el pasado.

En tres niños hay indicios de que el orden de los sucesos debe invertirse, pues colocan primero el hecho durativo, tal vez porque se está efectuando cuando surge el otro (ver Alexandra) y porque el personaje (en el texto 4) es el centro del suceso. Esto puede implicar que, a pesar de no relacionar dos hechos en simultaneidad, los niños están trabajando con la temporalidad para definir un suceso a partir de todo el fragmento. Es decir, toman en cuenta el contenido semántico de los sucesos, el aspecto y sentido del verbo y los personajes. Por ejemplo, la influencia de que sea un personaje explicitado (el que ejecuta y recibe la acción –en texto 3- o el que la ejecuta –en texto 4-) o que sea un personaje “inanimado”, como en el caso de “la Independencia”, hace que consideren que sea sólo un suceso. El contenido semántico, los verbos y los personajes son para ellos definitorios del suceso y en la forma en que trabajan con ellos la temporalidad.

Una característica de este grupo es que la respuesta para la pregunta sobre el cuándo de los dos sucesos narrados A, de ambos textos, no es la esperada (suceso-suceso), pues los niños requieren de un referente que no aparece en ellos: la fecha, como se ve en los dos ejemplos.

Respecto del eje de la cuantificación y definición de sucesos, algunos niños indican en el texto 3 sólo al suceso narrado A, “M fue hecho prisionero” (que recuperaron al principio), o también el suceso B, “cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán” (aunque sólo hayan mencionado el A en la interpretación inicial). Un niño señaló el contenido de los dos sucesos del texto 3 al inicio, pero al cuantificar y definir los sucesos afirmó que era uno, el de A. En el texto 4, una niña cuantificó y definió el suceso sólo con A, “fS se puso a trabajar en Londres...”. Aunque son pocos casos, el personaje resulta fundamental para la construcción del sentido; no hubo niños que retomaran los sucesos

B: "Cuando comenzó la revolución de independencia" o "cuando escoltaba el congreso camino a Tehuacán"; en la primera, no hay personaje en sentido estricto; en la segunda, se elide.

La mayoría de los pequeños recupera de manera convencional el contenido del texto; pocos lo cambian al otorgarle sentido diferente al léxico, y se presentaron en el texto 3. Por ejemplo, Daniel: "Que Morelos fue detenido mientras escoltaba al ejército a Teotihuacan. Porque... mientras... porque Morelos se estaba llevando a... el ejército y lo detuvieron", y Alexa: "Queeee, que Morelos, este, lo encarcelaron cuando escoltaba al congreso a camino a Tehuacán". Las expresiones "Tehuacán", "congreso" y "hecho prisionero" causan tales dificultades.

El total de respuestas en este grupo fue de 16. Cinco se dieron en tercer grado e igual número en sexto, y seis en cuarto. Del total, 11 correspondieron al texto 3 y las restantes al texto 4. Tres niños coinciden en señalar que ambos textos narran sólo un suceso, uno de cuarto y dos de sexto, ninguno en tercero. La aparición de este tipo de respuestas aunque mayor para el texto 3, no deja de demostrar que, independientemente del texto donde aparece el adverbio "cuando", la respuesta se da; y que en los dos textos con "mientras" no apareció.

5.2.2 La unicidad de lo simultáneo con referente a otro suceso

Dentro de la unicidad de lo simultáneo tenemos el subgrupo de respuestas donde los niños dicen que hay un suceso y que consideran que el suceso A se vincula con B por el contenido semántico como lo hicieron algunos niños del subgrupo anterior. Pero lo que lo caracteriza es que los niños de este grupo indican que en ese suceso que definen hay algo, que deja "percibir" que son dos, y sobre todo, que contestan la pregunta sobre el cuándo es que sucede lo narrado en el suceso A, a partir de lo dicho en B, podemos asegurar que piensan en un suceso reflexionando sobre el otro y por lo tanto en lo temporal. El nexos adverbial no es relevante para este grupo de niños.

Miriam, 11 años. 6º grado

E: Muy bien, aquí dice: "Morelos fue hecho..."

Mir: "Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán"

E: Cuéntame

Mir: Que More- a Morelos lo hicieron prisionero cuando, ay, cuando estaba vigila- cuidando al congreso que iba a Culiacán, no, a Tehuacán

E: Oye ¿y yo puedo decir ahí que pasan dos cosas al mismo tiempo?, ¿o cómo?

Mir: Mmm, pues sí

E: ¿Sí? Pasa una antes y una después...

Mir: No es... una sola

E: *Es una sola, no son dos*

Mir: Mjú

E: *¿Por qué es una sola, Miriam?*

Mir: Está hablando de que Morelos, este, lo hicieron prisionero, pero lo hicieron prisionero cuando estaba haciendo una cosa

E: *Ah por eso es una sola, oye, y si alguien me preguntara, podría yo saber ¿cuándo fue que hicieron prisionero a Morelos?*

Mir: Mmmm, pues sí

E: *Ajá, ¿cómo contestarías?*

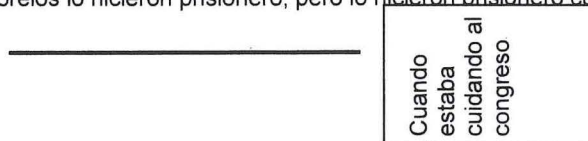
Mir: ¿Cuándo?

E: *Mjú*

Mir: Cuando estaba cuidando al congreso

Esquema de la temporalidad del texto de Miriam:

Morelos lo hicieron prisionero, pero lo hicieron prisionero cuando estaba haciendo una cosa



Miriam lee sin problemas el fragmento; recupera en su interpretación el contenido semántico de los dos sucesos sin cambiar su sentido. Trata de decirlo con sus palabras: "cuando estaba vigila- cuidando al congreso que iba a Tehuacán". En cuanto a lo léxico y espacial, tiene una confusión que corrige entre Culiacán y Tehuacán; no hay datos explícitos que permitan ver el manejo de las referencias espaciales.

Aunque en la entrevista doy una pista al indicarle que son dos sucesos, Miriam admite primero que sí y afirma que pasan al mismo tiempo, pero luego rectifica: dice que es "una sola". Su justificación es clave para entender muchas respuestas de los niños del grupo de la no simultaneidad: "Está hablando de que Morelos, este, lo hicieron prisionero, pero lo hicieron prisionero cuando estaba haciendo una cosa". Para Miriam el suceso es uno porque: a) todo se efectúa en el momento que M realizaba una acción y b) mientras M la efectuaba, otra acción recae sobre él; es decir, el personaje es el punto central de ambas. Por ello, los sucesos no son divisibles. La niña puede contestar cuándo fue hecho prisionero M con el suceso B, porque tiene claro que la acción que recibió se da cuando M estaba realizando otra.

Aunque la categoría general de la simultaneidad, y de la secuencia, no se puede dar si no hay dos sucesos a relacionar en la posición temporal, las respuestas que dan los niños de este grupo nos hacen reflexionar sobre este tipo de estructuras textuales escritas y sus elementos semánticos que les lleva a los niños a opinar que es sólo un suceso.

Miriam usa la perífrasis “hicieron prisionero”, que indica un hecho puntual, y no “fue hecho prisionero”, pero el sentido y el aspecto son los mismos. Maneja “estaba vigilando o cuidando”, perífrasis con sentido durativo por el copretérito; también respeta el significado de “escoltaba”. Usa otro verbo en copretérito: “iba”, que indica movimiento, traslación —reforzando el sentido similar de “escoltaba”—. Los verbos en este tiempo refuerzan la idea de que un suceso ocurría cuando aconteció otro.

Miriam conserva todo el tiempo el adverbio “cuando” en el suceso B en que aparece en el fragmento. No tiene dificultades con la expresión “al congreso”, pues sabe que se refiere a un grupo de personas y no a un lugar. A pesar de ello, no logra poner en relación de simultaneidad los dos sucesos. Al justificar que se trata de un solo suceso, usa el adversativo “pero”, y mantiene el adverbio temporal. El adversativo no marca una plena oposición entre dos eventos sino que refuerza el “cuándo” de una sola acción.

A pesar de reconocer las acciones marcadas en los dos verbos, el contenido semántico de los sucesos da a Miriam la idea de que se trata de uno, porque ya venía realizándose cuando ocurre el otro, y uno es durativo y el otro no. La acción trascendental para Miriam es “Morelos fue hecho prisionero”, que remarca en su justificación al retomar el suceso B. No obstante, Miriam mantiene la perspectiva de la narración en lo inactual. Revisemos la entrevista de Isabel con el texto 4.

Isabel, 9 años. 4° grado

E: Vamos a ver la página, aquí donde dice: “cuando” a donde termina: “periódicos”

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

E: ¿De qué nos hablan ahí?

Isa: De cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar

E: Mjú, ¿dónde es que se puso a trabajar?

Isa: En Londres

E: ¿Qué es lo que hacía fray Servando en Londres?

Isa: Humm escribía, este...

E: Humm

Isa: Escribía en los periódicos

E: Muy bien, en este caso ¿de cuántos acontecimientos, sucesos, nos están hablando?

Isa: ...Uno

E: A ver, cuéntamelo

Isa: Cuando comenzó la revolución de independencia fray se puso a trabajar, este, se puso a trabajar, eh, a través de los artículos que escribía en los periódicos

E: Si alguien te preguntara, Isabel: ¿cuándo es que fray Servando se puso a trabajar en los Londres a través de los artículos que escribía en los periódicos?, ¿tú les podrías contestar cuándo fue eso?

Isa: Mil ochocientos veinticuatro, más o menos

E: Más o menos, ¿por qué crees?

Isa: Aquí dice

E: Ahhh, estás viendo ahí una fecha; pero teniendo nada más en cuenta esto que acabamos de leer, si te dijeran, Isabel: ¿cuándo es que fray Servando se pone a trabajar en Londres?

Isa: Humm, ¿sin ver el libro?

E: No, bueno, viendo el libro pero este pedazo que leímos nada más

Isa: Humm, cuando comenzó la revolución de la independencia se puso a trabajar

E: Ah, o sea que aquí sí podemos contestar

Isa: Sí

E: Porque en la de hace ratito no podíamos contestar, porque nos hacía falta

Isa: Sí

E: Una fecha, dijiste y en este caso ¿sí tenemos algo como una fecha o cómo?, ¿por qué sí podemos contestarla?

Isa: Porque aquí dice: cuando comenzó la revolución de la independencia

E: Pero esa no es una fecha ¿o sí?

Isa: Sí

E: ¿Por qué crees que sí?

Isa: Porque también, este, la independencia tuvo una fecha

E: Mmm

Isa: Y esa misma fecha fue que, este, fray Se-Servando se puso a trabajar

E: Enton's quedamos que estábamos hablando de ¿cuántos acontecimientos?

Isa: De uno

E: De uno, oye y en otra escuela un niño me dijo que se hablaba de dos acontecimientos, uno era que la revolución de independencia había empezado y otro era que Fray Servando se había ido a trabajar en Londres ¿qué crees que estará bien?

Isa: No, porque aquí nada más se está hablando de uno

E: Ah, OK, muy bien.

Esquema de la temporalidad del texto según Isabel:

Cuando comenzó la revolución de independencia fray se puso a trabajar a través de los artículos que escribía en los periódicos

cuando
comenzó la
revolución de la
independencia ;
porque
también, este,
la
independencia
tuvo una fecha

Isabel no tiene dificultades en la lectura del texto. Desde su interpretación inicial toma en cuenta los dos sucesos que se relacionan por el nexos adverbial temporal, usando éste en el orden en que aparece en el texto: "De cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar"; omite del suceso 3 "a través de los artículos que escribía en los periódicos". Antes de preguntarle sobre el número de sucesos, se le pregunta sobre elementos del suceso A, para ver si los recupera y cómo; no se le dificulta recuperar la información.

Ella decide que sólo hay un suceso, todo el fragmento: "Cuando comenzó la revolución de independencia fray se puso a trabajar, este, se puso a trabajar, eh, a través de los artículos que escribía en los periódicos".

Para ver si pone en relación temporal los dos sucesos, se le pregunta cuándo se puso a trabajar en Londres fS. Isabel asegura requerir una fecha, busca en el texto y la encuentra en la misma página: "1824". Se le pide que conteste sólo con la información del texto leído. Encuentra la respuesta en él y retoma el suceso B con parte del A: "cuando comenzó la revolución de independencia se puso a trabajar". También afirma que "la independencia tuvo fecha, y esa misma fecha fue que fS se puso a trabajar". Es decir, no la guía la vinculación suceso-suceso, sino la de suceso-fecha. Con ello pone en juego sus conocimientos de historia, sus nociones escolares sobre cómo se datan los hechos históricos y sus conocimientos de lingüística —el suceso A expresa tiempo, debido a sus indicadores textuales, "cuando", "comenzó" e "independencia", y a que se liga directamente con el suceso B—. Como se ve, por sí mismo, el nexa adverbial "cuando" no es suficiente para reconocer y vincular dos sucesos en sincronía. También indica que puede situar temporalmente las actividades de fS durante la independencia, pero no poner en relación de simultaneidad ambas acciones.

Isabel usa el adverbio "también" como una manera de vincular hechos y quizá de igualar temporalidad, aunque al final no lo logre. Emplea el adverbio "cuando" desde su interpretación inicial, colocándolo en el suceso B y siguiendo el orden de enunciación. No deja de usarlo de esa manera a lo largo de la entrevista. Retoma los verbos que aparecen en el texto: "comenzó", "se puso a trabajar", "escribía"; no usa otro tipo de verbos. Maneja el plano inactual de los hechos.

Sobre el eje de la temporalidad en este subgrupo puede decirse que el adverbio no tiene el sentido de nexa temporal que signifique simultaneidad entre dos sucesos. La mayoría de los niños de este subgrupo lo recupera durante las entrevistas y una niña que lo cambia por "mientras", pero no cumple la función adverbial de marcador temporal.

Sin lugar a dudas, la definición del número de sucesos está ligada al manejo de la temporalidad. Un niño, Gilberto, invirtió el orden de las oraciones: "Que Morelos se iba escoltando y que llegaron los militares". De nuevo, como en la categoría anterior, esta forma se presenta en el texto 3, porque se considera que el hecho durativo, el que se viene efectuando, pasa antes de que ocurra el otro, el puntual. También sucedió que algunos niños, como Miriam, indicaran que en el texto hay "algo así" como dos sucesos. El mismo Gilberto, en el ejemplo citado, añade que las dos cosas señaladas en su reconstrucción "Se juntan", lo que indica que hay algo más que un suceso; quizá por eso invierte el orden de las oraciones. Paola sostiene de otra forma que es un suceso: "Porque nos habla que de M que M al mismo tiempo de que estaba eh, cuidando el

congreso fue hecho prisionero". Este tipo de respuestas da pie a pensar que los niños de este grupo tienen claro que hay dos oraciones, pero que, por el contenido semántico de las acciones que recaen en el mismo personaje y ocurren en el mismo momento, "todo va junto" y es un suceso.

Refuerza nuestra hipótesis de la importancia del personaje el hecho de que, en el texto 4, cuatro niños, de siete, en algún momento retoman sólo lo relativo a fS; como Alexa en el subgrupo anterior, tal es el caso de Michel, éste cuantifica dos sucesos, pero luego indica que es uno: "Una, de que cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando eh, ¡no! ¡fue de una!"; la que define como tal es: "Que fray Servando, eh, con los artículos, eh, fue al al periódico".

Las respuestas al cuándo del suceso A indican que los niños tienen los recursos lingüísticos para ubicarlo en relación con otro suceso, a partir de la vinculación suceso-suceso, y, en específico, con los indicadores temporales textuales y su coordinación con información extratextual, independientemente del tipo de texto. En el texto 4, algunos sólo contestan con el contenido del suceso B, pero otros, además, lo "transforman" en fecha: 1810. En el texto 3, hubo dos casos con respuesta no convencional de suceso-suceso y suceso-fecha, como el de Gilberto: "Que arrestaron a Morelos porque le hicie-porque iba escoltando al Congreso". En el texto 4, la respuesta de Paola es ilustrativa: "Como por mil ochocientos ¿qué sería? ¡trece! ¡catorcel!", y justifica: "Pues fue un poquito después de, bueno, un un más o menos después de la Independencia ¿no?". Paola toma como referente el suceso B, pero para marcar con fecha la distancia temporal entre los sucesos B y A, lo cual habla del manejo de la duración de los hechos. Todos los niños retoman hacia lo inactual la perspectiva de lo narrado.

Las interpretaciones globales del fragmento no convencionales fueron pocas, entre ellas la de Paola: "Que, eh, fray Servando no quería escribir artículos para los periódicos", que complementa así en la definición del suceso: "Queee fray Servando se se oponía a trabajar en Londres y dar artículos para los periódicos". Pero algunos niños dieron un sentido claro de los hechos con sus palabras, como Michel: "Pues cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando en Londres por esta causa a través de artículos empezó a escribir eh, que empezó a escribir, en los periódicos cosas de que pasaban en la independencia".

A algunos pequeños les costó trabajo entender algunos términos del léxico específico, por ejemplo, la palabra "causa": "Que cuando comenzó la revolución de independencia fray, Servando, se puso a trabajar en Londres porque estaba causando a

través de los artículos que escribía en los periódicos”; luego se pregunta qué significa “causando” y recurre al texto: “¿adónde dice? que estaba ah... por esta causa, por esta causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos. Por esta causa”. Se pregunta cuál y dice: “Por... es... trabajó en Londres por esta causa (está leyendo). Por esta causa, significaaa que por ese instante hum, por ese... no sé (suspira).”

El total de respuestas en este grupo fue de 12, seis correspondieron a niños de tercer grado, tres a cuarto e igual número a los de sexto. Cinco respuestas se dieron con el texto 3 y siete con el texto 4. Hubo tres casos de coincidencia de respuesta, una por grado:

5.2.3 Las secuencias de “cuando”

En este grupo se concentran las respuestas de los niños que identificaron dos sucesos, pero secuenciados, uno antes y uno después, por tanto, no distinguen en los sucesos narrados la relación de simultaneidad. Como en los textos 1 y 2, el adverbio “cuando” no es una guía en la ubicación temporal de los sucesos. Entre los matices sobre la temporalidad con estos textos sobresalen: el orden invertido que los niños dan a los sucesos, sobre todo en el texto 3, vinculado a otros indicadores; el tipo de unidad temporal que usan para decir la distancia entre uno y otro suceso; la marcación del(os) suceso(s) con “cuando” y “mientras”, principalmente. Revisemos ahora la entrevista completa con el texto 3.

Michel, 9 años. 3° grado

Mich: “Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al Congreso camino a Tehuacán”

E: *Muy bien, ¿qué nos cuentan ahí?*

Mich: Que Morelos fue, fue prisionero cuando escol- los los soldados, por decir, estaban escoltando en en el congreso de camino a Tehuacán

E: *En el congreso, ¿los soldados estaban escoltando?*

Mich: Ajá

E: *El, -relee- al congreso*

Mich: Al congreso

E: *Escoltaban al congreso camino a Tehuacán y en ese momento ¿Morelos fue hecho prisionero o cómo?*

Mich: No. Primero fue eh, sí, en ese momento, primero, eh, has de cuenta que que primero, has de cuenta que, a los dos quince más o menos, eh, eh, fueron prisionero Hidalgo, pero como las tres y cuarto fue ya estaban en marcha

E: *Ya estaban en marcha. Entonces por lo que acabas de decir tú, ¿de cuántos acontecimientos nos están hablando ahí?*

Mich: De dos

E: *El primero:*

Mich: De que metieron a Hidalgo a...

E: *A Morelos*

Mich: A Morelos a prisi- a la cárcel

E: ¿Y después?

Mich: Y el otro que estaban en- escoltando, eh, los soldados eh, el camino a Tehuacán

E: O sea que son dos cosas, una antes y otra después.

Mich: Sí

E: Cuando estábamos hablando de que Morelos había sido hecho prisionero, este, si alguien te preguntara, cuándo fue hecho prisionero Morelos, con lo que leímos, ¿tú podrías contestar cuándo?

Mich: Sí cuando el, eh, los soldados lo estaban escoltando camino a Tehuacán

E: Mmm. Muy bien. Entonces aquí nos están hablando de una cosa

Esquema de la temporalidad del texto según Michel:

2:15 fue prisionero, Metieron a M a la cárcel

3:15 ya estaban en marcha, estaban escoltando los soldados el camino a Tehuacán

cuando los
soldados lo
estaban
escoltando
camino a
Tehuacan

En la interpretación inicial, Michel recupera los dos sucesos A y B, aunque el sentido de B es confuso: “cuando estaban escoltando en el congreso de camino a Tehuacán”. Al parecer, usa el término “congreso” como lugar; la preposición “en” apuntala esto. También cree que “los soldados estaban escoltando”. Probablemente por sus conocimientos extratextuales, une el término “escoltaba” a “soldados”.

Michel dice que “M fue prisionero cuando los soldados estaban escoltando en el congreso de camino a Tehuacán”, lo que indica que no resolvió el sentido general del fragmento. En cuanto a la cuestión espacial, no hay alusiones precisas a los espacios donde ocurren los eventos; sólo se puede notar que la interpretación sobre la expresión “de camino a Tehuacán” no es la convencional.

Michel decide que los sucesos son secuenciados: “primero, dos quince más o menos, fueron prisionero H (se confunde de personaje célebre), pero como a las tres y cuarto fue ya estaban en marcha”. Esta información lleva implícito el número de sucesos, que estipula como dos. Dice que el primero es: “metieron a M a la cárcel” o “a prisión”, retomando el sentido de “hecho prisionero” sin lograrlo, pues el sentido sería “metieron a M a prisión”, es decir, la recuperación semántica del suceso A no es el adecuado. El otro suceso, situado “después” del anterior, es: “que estaban escoltando los soldados el camino a Tehuacán”. Tal como lo dice, parece que los soldados escoltaban el camino a Tehuacán; con ello se reitera la confusión que le ocasiona el sentido del contenido de este suceso y el léxico textual; quizá no tiene los conocimientos previos para interpretar de manera adecuada “escoltaban” y “al congreso” —que omite durante gran parte de la entrevista— y la expresión “camino a Tehuacán”.

Al inicio, Michel usa el adverbio “cuando” en el suceso B, tal como aparece en el texto; después lo omite. Utiliza la expresión: “en ese momento”, que retoma de lo que le digo en la entrevista pero de distinta manera, pues le da la connotación durativa que le permite dividirlo en dos: “primero a los 2:15” y “pero como las 3:15”. Con este marcaje en horas (que improvisó para ejemplificar), más el indicador temporal de secuencia “primero” y la adversativa “pero”, Michel da indicios de que los hechos son sucesivos. Mide en horas y minutos la distancia temporal entre los sucesos, una distancia pequeña muy adecuada para el contexto de los sucesos. El adverbio “ya” indica precisión atado a la expresión que le sigue “estaban en marcha”, puntualizando la acción de movimiento. Michel conserva para los hechos narrados la perspectiva en el plano de lo inactual, reconoce pasado antecedente y pasado consecuente, aunque no es lo esperado convencionalmente para este texto.

Michel se apega al aspecto y tiempo verbal del texto, pues maneja “fue(ron) prisionero(s)”, “estaban escoltando”, “estaba”, es decir, conserva lo puntual de un suceso y lo durativo del otro. Cuando cuantifica y define los dos sucesos, usa el verbo “metieron”, pasado y con sentido puntual, lo que no modifica temporal pero sí semánticamente los hechos. Revisemos las respuestas de la entrevista con Alexandra para el texto 4.

Alexandra, 9 años. 4º grado

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

E: *Hasta ahí, muchas gracias. Ahora platicámelos*

Adra: Que este, cuando que cuando re-, este, empezó la constitución de independencia, este, fray Servando se puso a escribir e- para un periódico

E: *Mjú. ¿De cuántas cosas nos están hablando ahí?*

Adra: Dos

E: *¿Cuál y cuál? a ver*

Adra: Que mientras la revolución empieza, este, después, este, fray Servando...

(cambio de casete)

E: *Muy bien, entonces estábamos diciendo que son dos cosas, ¿por qué?*

Adra: Porque, en mientras inicia él este, escribe, lo, él no se une empieza a escribir, te están diciendo que él empieza a escribir y no te están diciendo, este, cuando la, comenzó la revolución de independencia, fray Servando se unió, se unió este, por eso te lo separ- lo separan con comas para (interrumpe E)

E: *¿Adónde, a ver?*

Adra: Aquí (señala la coma entre el suceso B y A)

E: *Ah, OK*

Adra: Te lo separan con comas para, este, por para empezar otra idea

E: *Ésta es una, y después fray Servando es la otra*

Adra: Mjú

E: *Todo lo que hace fray Servando que escribe en Londres en los periódicos*

Adra: Sí

E: *Y la una es, digámoslo así, cuando comienza la revolución de independencia. Son dos cosas, ¿estas cosas pasan una antes y otra después, o al mismo tiempo?*

Adra: Este... te están diciendo, este, que cuando comenzó la independencia, puede ser que lógicamente fray Servando se puso a trabajar en Londres... Y aquí... te están hablando de datos importantes, te los, yo los separo, este, no te pueden decir, este, al mismo tiempo porque mientras comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar en Londres

E: Ajá, muy bien, por eso es que tú los separas y piensas que son diferentes y no son al mismo tiempo, ¿cuál fue primero?

Adra: Este... la revolución...

E: Eso. Muy bien. Y si alguien me preguntara, con lo que acabamos de leer, ¿cuándo es que fray Servando se pone a trabajar en Londres, podríamos contestarle?

Adra: Sí, sí, si ponemos que empezó en mil ochocientos diez, puede ser un año después, otro después

E: Porque ahí dice que lo hizo cuando comenzó la revolución por eso nos dan ese dato

Adra: Mjú

Esquema:

mientras la revolución empieza

después fS empieza a escribir

si ponemos que empezó en mil ochocientos diez, puede ser un año después, otro después

Alexandra no tiene dificultades con la lectura del texto. Al inicio de su interpretación sustituye "constitución" por "revolución", con lo que cambia el sentido del suceso B. Sintetiza el suceso A: "fS se puso a escribir en un periódico" e iguala trabajar y ponerse a escribir; no recupera elementos como el espacio geográfico en donde está fS (Londres), lo que escribe (artículos), la razón de ese trabajo (la causa). Recupera de manera no convencional el suceso B y de manera convencional el A. Esto indica que toma en cuenta los dos sucesos.

En efecto, Alexandra cuantifica en dos los sucesos; al definirlos, tiene de nuevo problemas con el sentido de B: "Que mientras la revolución empieza" o "en mientras inicia" (la revolución). Si bien el sentido del nexos "mientras" es temporal, por la inversión del sujeto y el verbo, su significado es de espera, pues el suceso al que se une aún no está aconteciendo. Cuando señala el suceso dos, "él empieza a escribir", recupera a su manera el sentido del suceso A.

En el eje de la temporalidad, Alexandra usa al inicio el adverbio "cuando"; después lo cambia por "mientras", y no tiene dificultad en alternar su uso a lo largo de la entrevista, siempre en el suceso B. Sin embargo, estos nexos no la llevan a recuperar el sentido de simultaneidad. Por ello puede afirmarse que, si bien el intercambio de los nexos "cuando" y "mientras" indica que los niños los reconocen como sinónimos, por sí misma la acción de intercambiar no es un indicador que demuestre que los retomen en el sentido de simultaneidad que marcan los textos.

Alexandra define los dos sucesos basándose en la diferenciación de acciones y en la puntuación. La primera está marcada por el verbo “comenzó” —o empieza— (con el sujeto “la revolución de independencia”, en el suceso B) y la segunda por “se puso a escribir” (del suceso A, con el sujeto fS), lo que la lleva a dos sucesos que sintetiza: “mientras inicia, él escribe”. Además, señala que si dijera que “fS se unió a la lucha”, esto sería parte del mismo suceso. Según ella, las acciones no se asocian directamente, son distintas.

Alexandra se refiere explícitamente a la coma que separa los sucesos B y A: “te lo separan con comas para empezar otra idea”, que le sirve a para decir que son dos sucesos; sabe discriminar su uso, porque no menciona la coma que está al final de “por esta causa”.

Por tanto, hay aspectos que dan pauta para comentar que está temporalizando los hechos como secuenciales: el uso de “mientras” con sentido de esperar que algo ocurra y el adverbio “después” en la misma producción. El sentido que da a “mientras” no es del todo pleno, porque no hay otro evento que lo complementa, sin embargo, más adelante lo agrega: “mientras inicia, él escribe”, donde el adverbio adquiere de nuevo el carácter de espera.

Sus argumentos para decidir que son dos sucesos le sirven para defender que la temporalidad es secuencial: “no te pueden decir al mismo tiempo porque mientras comenzó la independencia fS se puso a trabajar en Londres”, debido a que son acciones diferentes, separadas temporalmente. En esta parte no se toma en cuenta el sentido de los adverbios “cuando” y “mientras” para definir la simultaneidad. Alexandra define que el primer suceso es la revolución; esta secuenciación (B-A) indica que el contenido semántico de los sucesos y el orden de enunciación influyeron en su decisión.

Al preguntarle cuándo se pone a trabajar fS en Londres, ofrece una respuesta bien lograda: “sí sí, si ponemos que empezó en 1810, puede ser un año después, otro después”, pues toma como referente el suceso B, convirtiéndolo en fecha, “un año después” de iniciada la revolución. Con ello reafirma que está secuenciando los sucesos y que maneja la referencia suceso-suceso a partir de la transformación de uno de ellos en fecha. La secuencia tiene una duración de un año, es decir, considera la duración con una unidad de medida —“año”— propia de los sucesos narrados.

Los verbos desempeñan un papel determinante en su interpretación, tanto por la cuestión aspectual como de tiempo verbal. Alexandra se apega a veces al uso del tiempo verbal tal como aparece en el texto: “comenzó”, (“empezó”), “se puso a escribir”; pero en

otras lo cambia a presente histórico: “empieza”, “inicia” y “escribe”. Agrega “unió”, en tiempo pretérito, y “une”, en pasado histórico. No rescata en ningún momento el verbo “escribía”, que da sentido de duración a los sucesos. Como otros niños, extiende el significado del verbo “comenzó” del suceso B al A para indicar la acción que realiza fS; esto tiene que ver con marcar a las dos como acciones que inician, es decir, el peso del uso de un verbo incoativo es fuerte para decidir la interpretación del fragmento. Son acciones de inicio no simultáneo, sino diferenciado por una distancia temporal, de años, entre ambas, por lo cual no son paralelas. El manejo de los verbos como marcas temporales en Alexandra es notorio, aunque la omisión de la duración de la acción de fS en Londres (“escribía”) y la no oposición verbal le ayudan a decidir por el orden secuencial.

En el trabajo de Alexandra, los tiempos pasados se orientan hacia el pasado; maneja pasado antecedente y pasado consecuente, aunque no el esperado para dar cuenta de la red temporal del texto. No hay datos significativos en la entrevista para analizar la ubicación espacial de los sucesos y sobre el léxico es notorio que evade lo referente a la expresión “por esta causa”.

Si bien la mayoría de los niños de esta categoría recupera el adverbio en la interpretación, cuantificación y ordenación de la temporalidad, sus respuestas para determinar que los sucesos son secuenciados tienen que ver con diversos elementos: el orden de enunciación, el significado que dan a los hechos, el lapso durativo entre uno y otro suceso, la sutileza de la frontera del adverbio “cuando” para expresar lo secuencial o simultaneo de los hechos, los verbos por su aspectualidad y significado y la puntuación.

Los dos ejemplos presentados dan cuenta de que el contenido semántico de los hechos influye en la resolución de la temporalidad. Sin lugar a dudas, el caso de los niños que invierten el orden de los sucesos en el texto 3 indica cómo el orden de enunciación influye en las respuestas de los pequeños, que no se rigen por el orden textual. Un niño de cuarto grado, Julio, invierte los sucesos y justifica la temporalidad: “¡Ese sí es uno antes y uno después! porque primero iba a Tehuacán el día antes y ya después lo hicieron prisionero”. En este caso, el sentido de duración del verbo apoya la secuencia; el suceso B, “cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán”, indica a Julio que este hecho ya venía sucediendo, por tanto, ocurre primero. Aquí el orden de enunciación textual pierde peso ante el contenido semántico, que curiosamente da peso al orden de enunciación construido por el niño. Esto da pie a pensar que niños como Michel y Alexandra conjugaron el orden de enunciación textual y el contenido semántico de los

sucesos anclados en el aspecto verbal, pero que niños como Julio privilegiaron el contenido semántico, específicamente el aspecto verbal.

Otro dato interesante: el sentido de secuencia con un lapso durativo que algunos niños expresaron en sus respuestas, como los dos ejemplos completos revisados y el de Julio. Sin embargo, hubo casos en que la duración entre los hechos se especifica con la unidad de año, pero con más duración. Flor, al preguntarle sobre cuándo se pone a escribir fS, dice: "Pues después de que había, bueno todavía estaba la Independencia pero ya después de haberla empezado", y al cuestionarle si eso es posterior al comienzo de la revolución, contesta: "Bueno nooo, o sea, no en mil ochocientos diez se pone a escribir sino seis, cinco años después, duran- que todavía está la lucha pero no..., eh, pero cuando empezó sino ya después, cuando todavía están en la lucha". Al pedirle que diga si esto pasa al mismo tiempo, señala: "un poquito después, un poquito antes" y agrega que las acciones del personaje suceden: "Pues, en mil ochocientos veinte, mil ochocientos diecinueve".

En las justificaciones de Flor, a) el lapso durativo entre los dos sucesos es de entre seis y diez años, b) la expresión "un poquito después, un poquito antes" es medida en años, lo que indica que hay que ser precavidos cuando los niños las usan en cuestiones históricas, pues las unidades quizá varíen de acuerdo con parámetros cotidianos o de vida histórica, c) su consideración de que la Independencia es durativa le lleva a pensar que ocurre el otro suceso durante el transcurso de la Independencia: "todavía estaba la Independencia", "cuando todavía están en lucha"; este sentido durativo pone en paralelo (es decir, en simultaneidad) por algún tiempo los dos sucesos, pero la niña percibe lo secuencial como la temporalidad central.

El porcentaje de niños que indicaron secuencia en el texto 4 fue de 8%, de los cuales sólo algunos dijeron que el lapso durativo entre uno y otro suceso más o menos amplio, y 41% del total de la muestra señaló en el texto 4 que los sucesos eran simultáneos. Esto confirma que dicho texto tiene un sentido de simultaneidad paralela, aunque las fronteras de inicio aparentemente no sean las mismas.

El uso del adverbio no resultó significativo para estos pequeños al vincular dos sucesos en simultaneidad, como se muestra con Edith, quien en el texto 4 coloca el adverbio "cuando" en los dos sucesos al cuantificarlos y definirlos: "uno de cuando comenzó la revolución de independencia y otro cuando, el este, mmm, cuando fray Servando trabajó en Londres". Al preguntarle por la temporalidad, expresa que ocurren al mismo tiempo, pero de inmediato cambia de opinión, los ordena secuencialmente y se

justifica: "Porqueee... porque me ayudó la palabra cuando", y agrega: "cuando empezó". El adverbio es tomado en cuenta para secuenciar, pero sólo porque va unido al verbo, que marca la secuencia. Al contestar cuándo se pone a trabajar fS en Londres expresa: "cuando acabó... cuando acabó la independencia". Aunque usa el adverbio, lo importante es el verbo; si el primer suceso es "cuando comenzó la revolución de independencia", el segundo, de acuerdo con este indicador textual, debe ser "cuando acabó la independencia". En su respuesta intervienen sus conocimientos de lingüística sobre el sentido incoativo del verbo "comenzó", su conocimiento de que la Independencia se divide en periodos, el orden de enunciación y el contenido semántico de los hechos. Coordina éstos a su manera y no logra el orden temporal sugerido en el texto.

En general, para estos niños: a) el adverbio no toma parte central en la definición de la simultaneidad; b) la puntuación incide en algunos para marcar la cuantificación de sucesos y su ubicación en el tiempo; c) saben intercambiar el uso del adverbio "mientras" por "cuando", pero el indicador debe ser manejado con reserva para señalar que esto indica un avance en la consideración de la simultaneidad; es conveniente revisar este intercambio a la luz del contexto de la interpretación global del texto, d) la forma en que interpretan el contenido semántico de los sucesos les ayuda a definir que fS no se une a la lucha, sino que escribe después de que ésta inicia; e) el peso del verbo "comenzó" también está presente en su recuperación, f) es importante tomar en cuenta el lapso de duración entre sucesos, así como la unidad de medida, distinguiendo entre una duración corta (día, minutos) y una más amplia (año(s))

Algunos niños usan indicadores léxicos de orden secuencial retomados de mis preguntas: "primero", "antes", "después" y marcadores que no son precisamente de sentido temporal, como "pero", al que adjudican tal sentido. Todos los niños de este grupo a los que se les preguntó cuándo sucedía lo narrado en el suceso A contestaron a partir de los referentes textuales y de la relación suceso-suceso, aunque en el texto 4 hayan transformado el suceso en fecha. Ninguno dijo que tal pregunta no se podía contestar. Asimismo, la mayoría se apegó al manejo de los verbos como aparece en el texto o los modificó sin que cambiara el tiempo verbal y aspecto. Todos los niños percibieron la perspectiva inactual de los hechos, y, aunque trabajaron los tiempos pasados antecedente-consecuente, éstos no fueron los que marca la red temporal del texto. En el texto 4, el elemento de la duración tuvo que ver con el término "independencia" y el verbo "comenzó" para decidir la secuencia; en el texto 3, con el intercambio de oraciones.

En el texto 4 hubo problemas con el corte de los sucesos al cuantificarlos y definirlos (como en el caso de Bernardo, para quien el primer suceso es: “cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar en Londres”), tal vez porque disocian la acción de trabajar de la de escribir (que aparece como el segundo suceso) y sitúan al personaje como eje de los dos sucesos, sin tomar en cuenta al suceso B. A la vez, hay un mínimo de respuestas en que los niños no recuperan de manera convencional el contenido semántico de los sucesos. Existe una leve diferencia entre las interpretaciones de los textos 3 y 4, pero presenta más dificultades el 3. La interpretación de algunos elementos léxicos es determinante, por ejemplo, en el texto 3, “hecho prisionero”, “al congreso”, “camino a Tehuacán”, “escoltaba”, y, en el 4, “a través” y “por esta causa”.

El número total de respuestas en este grupo fue de 13: cinco de tercer grado, cuatro de cuarto y cuatro de sexto. Los niños que coinciden en este tipo de respuesta con los dos textos fueron: uno de tercero y uno de sexto. Las respuestas para ambos textos fueron seis para el texto 3 y siete para el texto 4.

5.2.4 La simultaneidad incipiente de “cuando”

En cuanto al eje de la temporalidad, todos los niños tienen alguno de los siguientes rasgos al definir los hechos como simultáneos: a) el adverbio “cuando” no es definitorio en la forma en que vinculan dos sucesos en simultaneidad; b) el manejo del contenido semántico de los sucesos es parte importante de su manera de adjudicarles el tiempo en que ocurren; c) la secuencia y la duración están presentes en las respuestas; a partir de la segunda se infiere, en el análisis de las entrevistas del texto 4, que los sucesos corren paralelos en el tiempo (rasgos de este tipo de secuencia también había en los textos de “mientras”); d) la unidad de medida temporal en que engloban los actos: día, año—incluido el año de 1810, que extraen de la “transformación” del suceso B del texto 4, por sus conocimientos de historia sobre la datación de la Independencia— es una referencia para enmarcar el tiempo de los actos como simultáneos; e) son anclajes para definir la temporalidad: la puntuación, que separa y define los sucesos y su tiempo; la idea que tienen los niños de indicadores lexicales temporales que suponen deben aparecer en el texto; los personajes y el significado que otorgan los niños a algunas palabras. En las entrevistas de un pequeño puede aparecer uno o más de los rasgos señalados.

Es decir, al igual que en los textos 1 y 2, los dos sucesos que vincula temporalmente —A y B— el nexos adverbial no son los que los niños definen en una

relación convencional de simultaneidad, y los rasgos, diversos, que caracterizan las respuestas así agrupadas son similares en los cuatro textos. Dado esto y que sólo se tuvieron dos casos para el texto 3, se presenta únicamente el análisis de la entrevista de un niño con el texto 4, de las seis que aquí se agruparon. .

Jorge, 9 años. 4º grado

E: *"Cuando comenzó la revolución..."*

Jor: ¿Dónde? (ríe)

E: *Aquí, perdón: "Cuando comenzó..."*

Jor: la revolución inde- del de independencia fray Servando se op-

Jor y E: se puso

Jor: a trabajar en Londres por esta causa... a través de los artículos que escribía en los periódicos"

E: *Hasta ahí, gracias: "Cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa a través de los artículos que escribía en los periódicos" A ver cuéntamelo*

Jor: (ríe) Que... O sea que fray quién sabe qué (ríe)

E: *Fray Servando, ajá*

Jor: Fray Servando escribía artículos sobre... sobreee a ver a ver, ay... artículos ¡no dice sobre qué!

E: *Ajá, no nos dice muy bien*

Jor: Dice: artículos de los, de los periódicos

E: *Ajá*

Jor: Pero qué tontería porque no dice qué artículos

E: *OK*

Jor: Me imagino que lo que querían es de que nosotros imagináramos un artículo

E: *Eso. Oye y dice: "Cuando comenzó la revolución de independencia, fray Servando se puso a trabajar en Londres por esa causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos". ¿De cuántas cosas nos están hablando ahí?*

Jor: De dos

E: *¿Cuál y cuál?*

Jor: De la de Londres o algo así y la de los periódicos

E: *OK. ¿Tú podrías decirme cuándo sucedió esto que fray Servando se pone a escribir los artículos?*

Jor: Mmm

E: *Según lo que acabas de leer, na'más según lo que acabas de leer, tú me podrías decir (interrumpe Jor)*

Jor: No

E: *¡Ah, pues fue cuando esto!*

Jor: El sí, fue cuando mmm, fue la Independencia

E: *OK. Y hace ratito cuando sucedió que a Morelos lo hicieron prisionero camino a Tehuacán ¿Tú me podrías decir cuándo sucedió?*

Jor: No

E: *Si yo te dijera ¿cuándo hicieron prisionero a Morelos?*

Jor: Ah, eso no sé, porque no se sabe porque no dice ni fecha sólo dice eso.

E: *Ajá. ¿Sólo dice qué?*

Jor: Sólo te dicen lo que le hicieron- bueno ¡lo que le hicieron nada más que lo, que lo tomaron!, lo, lo algo no me sé, le hicieron algo y ya

E: *Ah*

Jor: Casi casi es lo único que te quiero decir

E: *Bueno tú me dijiste ahorita que fray Servando se puso a trabajar en Londres y escribió artículos en los periódicos y que son dos cosas. ¿Estas dos cosas están sucediendo al mismo tiempo?*

Jor: Mjú

E: Mjú. ¿Cómo sabes?

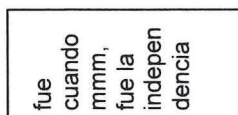
Jor: Porque te está diciendo, ¡ah, no!, a ver a ver esto, este lo de Londres no, ¡sí! ¡sí porque! Me imagino que en Londres les leían los artículos

E: OK

Esquema de la temporalidad de los sucesos según Jorge:

Lo de Londres

En Londres les leían los artículos



Jorge tiene algunas dificultades en la lectura. En su recuperación inicial sólo retoma el sujeto del suceso A y lo que hacía en términos de “escribía artículos sobre... sobre a ver a ver, ay... artículos ¡no dice sobre qué!”; omite “se puso a trabajar en Londres” y el suceso B. Menciona que no se dice el tema sobre el que fS escribe los artículos, no infiere que el contenido es la lucha de la independencia; parece que el vocablo “causa” interfiere. Su comentario “me imagino que lo que querían es de que nosotros imagináramos un artículo” muestra que sabe que en la lectura la inferencia es una estrategia. Pero también que la escritura en este tipo de textos didácticos debe tomar en cuenta varios elementos para que los niños logren comprenderlos.

Al cuantificar los sucesos, Jorge indica dos: “De la de Londres o algo así y la de los periódicos”. Se basa sólo en el suceso A. Quizá en “la de Londres” pensó en el sentido del lugar donde “se puso a trabajar”, y en el caso de “la de los periódicos” en el lugar donde “escribía”; tanto el peso de los lugares (explicitado como Londres y periódicos) como el de las acciones (no explicitado en verbos) tiene efecto en la división de los sucesos, pero sin lugar a dudas el personaje forma parte de la división, pues los dos sucesos se refieren a lo que realiza.

Al preguntarle si los sucesos son simultáneos, Jorge duda; primero dice que no y luego que sí. Su respuesta es por demás interesante. Al decir “porque te está diciendo”, se refiere al texto en sí y no encuentra nada que le haga suponer que pasan al mismo tiempo. Pero cuando expresa “me imagino”, Jorge indica que a partir del texto puede inferir aquello que no le resulta claro. El contraste es significativo: muestra que los niños diferencian lo textual de lo no textual y encuentran la vinculación entre ambos. Jorge decide que los sucesos son simultáneos porque: “en Londres leían los artículos”, un suceso que no definió al cuantificar y que infiere. Entonces, la simultaneidad está en que fS escribía los artículos en Londres y ahí es donde los leen. Es otra forma de interpretar el contenido semántico de los sucesos que define; las acciones trabajar y escribir, pues, se refieren a lo mismo, aunque las cuente como dos; así, los artículos se publican en los

periódicos (acción que toma de lo textual) y alguien los lee (acción inferida); dos acciones diferentes con personajes (que se omiten) diferentes.

Jorge dictamina al inicio que no se puede saber cuándo fS se pone a escribir. Al insistirle, dice: “¡Ah, pues fue cuando esto!”, una pista que podría dirigir la respuesta a un hecho. Jorge contesta: “fue cuando la Independencia”. Tal vez la pista influyó, pero aprovecho que tal pregunta no la hice con el texto 3, y la realizo: “Y hace ratito cuando sucedió que a M lo hicieron prisionero ¿Tú me podrías decir cuándo sucedió?”. Jorge comenta que no puede contestar porque no tiene fecha. Entonces, puede inferirse que, más que por la pista, respondió al texto 4 porque el suceso B le funciona como fecha.

El adverbio “cuando” no está presente en la producción de Jorge, ni al contestar el cuándo de los hechos, por tanto, el nexa no cobra sentido pleno para él, pues el punto central es la fecha. Jorge sólo recupera el verbo “escribía”, copretérito, pero usa otro con sentido progresivo: “leían”; tales acciones son durativas y apoyan el sentido de simultaneidad. Como puede verse con Jorge, la temporalidad está asida a aspectos como el contenido semántico y el aspecto durativo de los verbos.

Todos los niños de este grupo reconocen el plano inactual de lo narrado; hay ejemplos en que, a partir de experiencias cotidianas no relacionadas con lo textual, sino con lo vivido, comparan lo narrado. Pero también estos niños, sobre todo en el texto 4, buscan el tejido de los tiempos a partir del pasado antecedente-consecuente y toman a fS como un sujeto contemporáneo del movimiento de Independencia. Los elementos de duración son una señal de cómo el término “independencia” y el verbo “comenzó” ayudan a su construcción.

El adverbio no adquiere sentido pleno para los niños en la construcción de la simultaneidad; los verbos que aparecen en el texto por lo general son respetados en su aspecto, los puntuales como puntuales y los durativos como durativos; sin embargo, hay una tendencia a manejar otros verbos en copretérito: venían, hacía, ponía, andaba, iba, estaba, y en progresivo: “comenzando” y “haciendo”, que implican duración.

En el texto 4, dos niños hacen un corte que no es el esperado. Las dos respuestas para el texto 3 cuantifican los sucesos como dos y las correspondientes para el texto 4 como de dos o tres. En este grupo, la cuestión de la convencionalidad de los sucesos aún presenta dificultades para ser recuperada por algunas expresiones como “causa”, “hecho prisionero”, “artículos”, “escoltaba”.

El total de pequeños en este grupo es de ocho, seis respuestas fueron dadas con el texto 4 y dos para el texto 3. Para tercero tuvimos un caso, para cuarto grado cuatro y para sexto, tres.

5.2.5 La simultaneidad avanzada de “cuando”

Todos los niños de este grupo vinculan en relación de simultaneidad los sucesos del texto. La mayoría enuncia el adverbio durante la entrevista. No apelan al señalamiento del adverbio “cuando” como parte relevante de la identificación de la simultaneidad; en esto se diferencian del grupo correspondiente en los textos 1 y 2, pero, sobre todo, que la mayoría no contesta a la pregunta sobre el cuándo de los sucesos porque requiere fecha (los que lo intentan dan una fecha que ven en el libro o suponen tomando como referente la fecha de 1810); sólo la responde un pequeño que indica que hay cuatro sucesos (y denota la dificultad de coordinar varios indicadores a la vez), por eso quedó en este grupo. Sin embargo, tienen una coordinación más adecuada de varios elementos textuales y extratextuales para definir la simultaneidad. Revisaremos dos entrevistas correspondientes a cada texto.

Ana Belén, 11 años. 6º grado

Ana: “Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán”

E: *Mjú, a ver platicámelo*

Ana: Pues de que, eh, Morelos fue hecho prisionero este, mientras estaba en el camino a Tehuacán

E: *¿En este caso de cuántas cosas nos hablan, Ana?*

Ana: Pues podría ser de dos, porque están diciendo que Morelos fue este, hecho prisionero este, cuando escoltaba al congreso y este, camino a Tehuacán

E: *Dijiste puede ser de dos, como que no estás muy segura, ¿por qué?*

Ana: Ah no sí fue de... fue de dos, porque en una dice que fue hecho prisionero

E: *Mjú*

Ana: Y este, y la segunda es que escoltaba al congreso camino a Tehuacán

E: *Oye, estos acontecimientos ¿pasan al mismo tiempo, uno antes, después, ya estaba pasando alguno en equis momento?, ¿cómo se dan estos acontecimientos?*

Ana: Mmm... no sé

E: *No sabes ¿por qué en este caso no podemos saber?*

Ana: Es que no le entendí

E: *¿A qué, a la pregunta?*

Ana: *Mjú*

E: *¡Ándale! A ver la pregunta es como hace ratito, estos dos acontecimientos pasan al mismo tiempo, uno antes, después o hay alguno que ya estuviera pasando, ¿cómo lo ves tú?*

Ana: Al mismo tiempo

E: *Al mismo tiempo. ¿Por qué en este caso piensas que es al mismo tiempo, si ahí no nos dicen mientras?*

Ana: No pero dice que fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso

E: *Ah*

Ana: O sea que estaba escoltando al congreso y llegaron y lo hicieron prisionero

E: Esto es, muy bien. Si alguien te preguntara Ana ¿cuándo fue hecho prisionero Morelos, podrías contestarle?

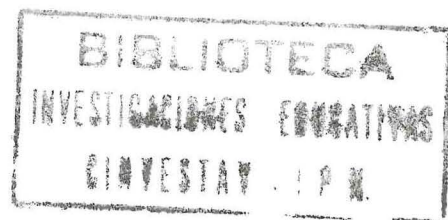
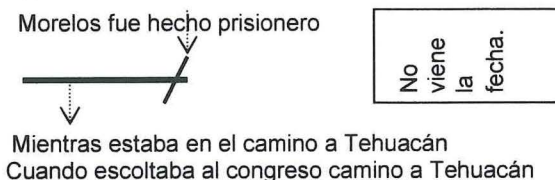
Ana: No

E: No. ¿Por qué?

Ana: Porque no viene fecha

E: Porque no viene fecha, OK.

Esquema posible de la temporalidad del texto 3 según Ana:



En la lectura Ana no tiene dificultades. Recupera los dos sucesos en el orden de enunciación. En apariencia, el sentido del suceso B no es el esperado: “mientras estaba en el camino a Tehuacán”, sin embargo, lo es en el sentido de que M se hallaba en ese camino.

Al cuantificar dos sucesos (“porque están diciendo que Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso y este, camino a Tehuacán”), no los marca y se le recuerda su comentario de que “podrían ser dos”; entonces los define: “que fue prisionero” y “que escoltaba al congreso camino a Tehuacán”. Los sucesos definidos y cuantificados son los esperados convencionalmente.

Ana define la temporalidad como simultánea. Se le recuerda que en los textos 1 y 2 comentó que los sucesos eran simultáneos porque decía “mientras”, pero aquí tal la palabra no está en este texto. Ella justifica: “No pero dice que fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso”. Ana sintetiza los sucesos para indicar la simultaneidad, usa el adverbio y complementa su argumentación: “O sea que estaba escoltando al congreso y llegaron y lo hicieron prisionero”. La coordinación del contenido semántico, el orden de lo enunciado, el adverbio y los verbos le permiten reconocer de manera convencional los sucesos como simultáneos. Desde el inicio, maneja el contenido semántico apegada al texto.

Ana cambia el orden de enunciación: el suceso B queda primero que el A. Con ello indica que la acción de B es durativa y que ya venía desarrollándose cuando aparece el otro suceso, el puntual, por tanto, ambos comparten un lapso temporal, pues el sujeto que escoltaba al congreso es el mismo que cae prisionero y que Ana elide, pero marca, desde la mitad de la entrevista.

Durante casi toda la entrevista, Ana usa el nexos “cuando”; en el inicio cambia “cuando” por “mientras”, respetando su colocación en el suceso B. Pero en otros casos lo

omite, por ejemplo, al final de la entrevista, porque ahí el peso está en el contenido semántico de los sucesos y en los verbos.

De los verbos retoma “fue hecho prisionero”, “escoltaba”, con los que se apega al texto, y “estaba”, para indicar la presencia de M en el camino a Tehuacán; “estaba escoltando”, que conserva el sentido durativo de la acción; “llegaron”, que implica la aparición de alguien durante la acción que realizaba M, e “hicieron prisionero” que, junto con “llegaron”, da a la oración el sentido puntual y de inmediatez de las acciones simultáneas.

La niña no responde la pregunta sobre cuándo “fue hecho prisionero” M, pues necesita la fecha. Ana cuenta con bastantes recursos para descubrir y manejar la coordinación de los diferentes elementos temporales textuales y extratextuales para darle sentido al texto y logra ubicar los sucesos de los tres de los cuatro textos en las categorías de simultaneidad convencional. A pesar de eso, Ana no contesta con el esquema suceso-suceso por requerir suceso-fecha, aunque sí reconoce el plano inactual de lo narrado. Revisemos la entrevista de Daniel.

Daniel, 9 años. 3° grado

E: A ver te voy a pedir ahora que leas esta de aquí a donde dice “periódicos”

Dan: “Cuando comenzó la revolución de independencia, fff-fray Servando se puso a trabajar en Londres por esta causa a-a través de los artículos que escribían en los periódicos.”

E: De qué nos cuentan ahí

Dan: Que cuan-durante la independencia fray Ser-

E: Puedes verlo

Dan: Duran- fray Servando se puso a trabajar en Londres...

E: Mjú... ¿Algo más?

Dan: No

E: No. Bueno, aquí de cuántas cosas, de cuántos acontecimientos nos platican

Dan: De dos

E: Una, un acontecimiento

Dan: Que cuando se puso a trabajar en Londres

E: Aja, ese es uno

Dan: Sí, y... en la en la lucha de la independencia

E: Ese es el otro, muy bien. Esto está pasando, estos dos acontecimientos están pasando al mismo tiempo, uno antes o después ¿cómo es que están? ¿Se cruzan?

Dan: ¡Al mismo tiempo!

E: Al mismo tiempo. En este caso ¿por qué supones que pasan al mismo tiempo?

Dan: Porque ahí dice que cuando comenzó la... la re-la revolución de independencia, fr-este, fray Servando se puso a trabajar en Londres

E: Esto es. ¿Alguna palabra te hace pensar que es al mismo tiempo?

Dan: ¡Sí! porque dice cuando comenzó la, cuando comenzó

E: Cuando comenzó. Si alguien te preguntara cuándo es que fray Servando se puso a trabajar en Londres, para escribir esto en los periódicos, eh... ¿tú podrías contestarle con lo que acabas de leer?

Dan:... No

E: No. No podrías contestarle ¿qué tendrías que tener ahí para poder contestarle cuándo es que fray Servando se pone a trabajar en Londres

Dan: Sí, tendría que tener la fecha para que le pudiera contestar

E: Mmm, muy bien

Esquema de Daniel a la temporalidad del texto:

cuando se puso a trabajar en Londres

en la en la lucha de la independencia

tendría	que	tener la	fecha	para que	le	pudiera	contestar
---------	-----	----------	-------	----------	----	---------	-----------

Daniel tiene pequeñas dificultades al leer; pluraliza el verbo "escribía". Recupera en su interpretación los sucesos B y parte de A. En toda la entrevista omite "a través de los artículos que escribía en los periódicos". No se descarta que tenga claro que esta parte indica más específicamente en qué trabaja fS. No hay indicios claros sobre el manejo de las referencias espaciales.

Enumera dos sucesos: los vinculados por el nexos adverbial, invirtiendo el orden de enunciación textual: "Que cuando se puso a trabajar en Londres y en la lucha de la independencia", y los define como simultáneos porque: "ahí dice que cuando comenzó la revolución de independencia, fray Servando se puso a trabajar en Londres". Retoma el texto respetando el orden de enunciación textual. Tiene una entrada falsa, "cuando comenzó la", que indica que decidió quitar "la revolución de independencia", pues no le indica simultaneidad; después omite el término "la". Al insistirle si hay alguna palabra que le indique la simultaneidad dice: "cuando comenzó la, cuando comenzó". Es decir, recupera el adverbio junto con el verbo. En esto concuerda con otros niños, como Edith. Esto se relaciona con el verbo incoativo. Aunque aísla el adverbio a su manera, Daniel requiere el verbo para completar el sentido.

Al preguntarle si puede decir cuándo se pone a trabajar fS en Londres, Daniel, como otros niños, afirma requerir la fecha. Que haya señalado al adverbio más el verbo como indicios de temporalidad simultánea no garantiza, como en Ana, que pueda contestar la pregunta. El adverbio tiene en la entrevista un uso reiterativo, lo que confirma su importancia para Daniel. Al inicio tiene dos entradas falsas: una con "cuando", que cambia por "durante": "Que cuan-durante la independencia fray Ser", y otra con "durante", que omite para dar sentido: "Duran- fray Servando se puso a trabajar en Londres...". Este intento de doble marcaje para recalcar la temporalidad durativa de los hechos con el adverbio "durante" revela que Daniel considera durativo el sentido temporal de los dos

sucesos. Pero, también, que posee conocimientos lingüísticos para cambiar un adverbio temporal por otro. Aquí el sustantivo "independencia" es determinante para definir el sentido temporal, de lo que se deduce que Daniel maneja sus conocimientos de historia, sabe que tal suceso duró algún tiempo e interpreta que durante su transcurso fS trabajó en Londres. Para mantener el sentido durativo omite el verbo "comenzó", un verbo puntual. Más adelante invierte la colocación del adverbio al situarlo en el suceso A, que también cambió de orden (A—B y no B—A).

Daniel mantiene los verbos que el texto le ofrece: "se puso a trabajar", "comenzó" y omite la palabra "causa", con lo que se evita problemas. El tejido de los tiempos pasados es muy cercano a lo textual; el plano inactual indudablemente es comprendido, como lo es que fS sea contemporáneo de la Independencia. Daniel demuestra cómo un texto con la sutileza del trabajo entre lo simultáneo y la secuencia inmediata puede ser reconocido como durativo a partir de sus elementos lingüísticos y con ello situar los sucesos como simultáneos.

Respecto del eje temporal, todos los niños de este grupo recuperan el adverbio "cuando" en sus interpretaciones. Tres de los siete pequeños usan el adverbio "mientras"; dos de ellos invierten, en algún momento, el orden de enunciación textual de los sucesos en el texto 3 y 4 respectivamente. Ninguno de estos datos es significativo en sí para señalar los rasgos por los cuales se agruparon los niños en esta categoría. Los ejemplos revisados indican que el acento está en la manera en que coordinan la información textual y no textual; se revisará un ejemplo sobre la forma de establecer esta coordinación.

Aunque la entrevista con Esaú se puede parecer a las de algunos niños de unicidad de lo simultáneo, se ubicó en este grupo por identificar dos sucesos simultáneos. Primero, Esaú dice que se trata de dos sucesos secuenciados, pero al pedirle que cuente cómo sucedieron responde: "¡No! fue todo, ¡los dos al mismo tiempo!" y se justifica: "Porque aquí le dice, mira, Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaban al congreso camino a Tehuacán. Y que estuvo al, fue hecho al mismo tiempo porque Morelos fue hecho prisionero cuando, cuando eso sigue o sea que es lo mismo pero está dividido en dos". Para indicar por qué son simultáneos, repite el texto y marca dos veces "cuando". Lo interesante es que dice: "cuando eso sigue", refiriéndose a la acción que se desarrollaba cuando M fue hecho prisionero, por eso considera que "es lo mismo" pero que el acto está "dividido en dos". El contenido semántico de los sucesos, los verbos en su aspecto durativo y puntual y el adverbio le ayudan a Esaú a decidir que son dos y que son simultáneos, aunque considere que "es lo mismo".

El total de respuestas en este grupo fue de 7, dos de niños de tercer grado, dos de cuarto y tres de sexto. Cuatro se dieron en el texto 3 y tres en el texto 4.⁴²

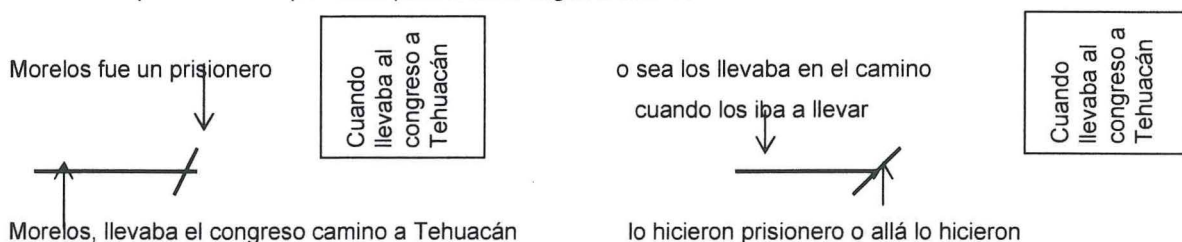
5.2.6 La simultaneidad convencional

En este grupo se incorporan los pequeños que recuperan convencionalmente los sucesos; todos dicen que hay dos y los vinculan con el nexos adverbial; además, todos contestan la pregunta de cuándo pasa lo que dice el suceso A con el suceso B.

Bernardo, 9 años. 3º grado

E: Esta pequeñita, "Morelos" hasta "Tehuacán"
 Bern: Mmm "Morelos fue hecho prisionero cuando es-escoltaba al Congreso camino a Tehuacán"
 E: ¿Me la platicas? Hasta ahí.
 Bern: ¡Ah!
 E: "Morelos fue hecho prisionero cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán". Mjú
 Ber: Ah, que Morelos este, loo lo hicieron prisionero cuando llevaba cuando escoltaba al congreso camino a Tehuacán
 E: Muy bien. ¿Ahí de cuántas cosas nos hablan, Bernardo?
 Bern: Ehhh, de una
 E: De una. Me la quieres decir
 Bern: Bueno de dos, de dos, de dos
 E: A ver
 Bern: De dos. La primera que Morelos fue un prisionero y la otra que Morelos, este, llevaba ca- llevaba el congreso camino a Tehuacán
 E: Mjú. ¿Y estas dos cosas coinciden en el algún momento (interrumpe Bern)?
 Bern: Sí
 E: ¿O es una antes y otra después?
 Bern: Mmm, bueno al mismo, o sea los llevaba en el camino pero cuando los iba a llevar lo hicieron prisionero o allá lo hicieron
 E: O allá lo hicieron. ¿Si alguien te preguntara con lo que acabas de leer cuándo fue hecho prisionero Morelos tú le podrías contestar cuándo fue hecho prisionero?
 Bern: ... Cuando llevaba al puebl- digo, al congreso a camino de, a Tehuacán
 E: Mmm. Mjú. Muchas gracias

Esquemas de temporalidad para el texto según Bernardo



⁴² En el cuadro general, aparecen la clasificación de las respuestas de una niña con asterisco, debido a que en la entrevista se omitió una pregunta; por la forma de contestar en la entrevista del texto 4 se decidió incluirla en este grupo, tomando sólo como referentes las otras tres.

Bernardo, no tiene dificultad para leer el texto. Recupera su sentido global expresándolo con palabras distintas de las que aparecen en el texto y retoma las dos oraciones en el orden textual (1-2). La palabra "congreso", unida con el término "al", no le causa problemas de interpretación; tampoco la expresión "camino a Tehuacán", aunque tiene ciertos titubeos con ella: "al congreso camino de, a Tehuacán". Pero lo maneja muy bien: "se los llevaba en el camino". No se puede saber con certeza si al decir: "o allá lo hicieron" se refiera a que lo hicieron prisionero en el camino o en Tehuacán; tal vez indica que es en el camino, porque en su justificación no aparece Tehuacán.

Al inicio, Bernardo cuantifica un suceso, pero rectifica y agrega otro: "La primera que Morelos fue un prisionero y la otra que Morelos, este, llevaba ca- llevaba el congreso camino a Tehuacán". De nuevo retoma las dos oraciones en el orden de enunciación. Al resolver que son dos sucesos que ocurren de manera sincrónica, comenta: "bueno al mismo, o sea los llevaba en el camino pero cuando los iba a llevar lo hicieron prisionero o allá lo hicieron". Aquí cambia el orden de los sucesos B—A. Con ello, Bernardo da énfasis al sentido durativo de una acción que venía desarrollándose con otra que surge y, como la mayoría de los niños, no logra aislar el adverbio "cuando" para justificar la sincronía temporal.

Bernardo expresa en todos los textos el sentido de simultaneidad con la expresión "al mismo", posiblemente influido por las preguntas; al continuar su explicación, recupera el adverbio "cuando" del suceso B. A pesar de que omite el nexos adverbial en la cuantificación de los sucesos y usa el adjetivo "primera" —que daría un sentido de secuencia, pero que maneja para dar orden de enunciación a los sucesos—, necesita el adverbio "cuando" para marcar la simultaneidad, por ello lo retoma en la definición temporal.

El uso del verbo "llevaba" es básico para comprender que el verbo "escoltaba", que aparece en el texto, es interpretado por Bernardo como un verbo de movimiento; pero, además, denota que le significa una acción que se prosigue (aspecto lexical) y que es durativa (aspecto gramatical). Igual sucede con el verbo "iba", usado en la perífrasis "iba a llevar". Usa el verbo "hicieron" en vez de "fue hecho", conservando su carácter puntual.

Al preguntarle sobre cuándo fue hecho prisionero M, responde con el esquema suceso-suceso: "cuando llevaba al congreso camino a Tehuacán". Con estos datos se puede concluir que, para ubicar los sucesos en cuanto al manejo de la temporalidad de este fragmento, Bernardo tiene una serie de conocimientos lingüísticos: cambio de la

enunciación textual, uso del adverbio, manejo de verbos, comprensión convencional del contenido semántico de los sucesos, que le permite llegar a este tipo de respuestas a partir de la coordinación que realiza de ellos.

Al justificar la temporalidad como simultánea, usa el pronombre “los” y “lo”, que implican un doble marcaje en las oraciones y sustituye a Morelos; esto refuerza la hipótesis sobre el manejo de los personajes, pero también de que la diferenciación de acciones a partir del sentido semántico de las acciones es importante para que los niños decidan la temporalidad. Bernardo tiene un claro manejo de la perspectiva inactual de lo leído. También resalta su manejo del personaje célebre. Al cuantificar los hechos, Bernardo coloca al personaje en los dos sucesos: “Morelos fue prisionero” y “Morelos llevaba el congreso”; este doble marcaje le ayuda a señalar que en un caso M recibe la acción y en otro la realiza. Cuando cambia de orden los sucesos, Bernardo pudo suponer que M no puede realizar una acción que recibe, por eso quizá coloca en orden inverso las oraciones. En este caso, Bernardo coordina varios recursos textuales y extratextuales, lingüísticos, temporales y espaciales, sobre todo, para llegar a la convencionalidad.

Uriel, 12 años. 6° grado

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

E: OK, platicámelo

Uriel: Que cuando comenzó la revolución fray Servando se fue a trabajar a Londres, por esa causa a través de los artículos que se escribían en los periódicos

E: Mjú

Uriel: Sí

E: Oye, entonces, fray Servando se fue a trabajar a Londres ¿cuándo estaba?

Uriel: Cuando comenzó la revolución in- de independencia

E: Ah. Bueno ¿de cuántas cosas nos están hablando ahí, Uriel?

Uriel: Dos

E: A ver:

Uriel: Primera, cuando comenzó la revolución de independencia

E: OK

Uriel: La segunda, fray Servando se puso a trabajar en Londres por esa causa a través de los artículos que se escribieron en los periódicos

E: En los periódicos. Muy bien dos. Estos dos acontecimientos ¿podemos saber si están pasando al mismo tiempo o en tiempo diferente, una antes y otra después?

Uriel: ...Mmm

E: Mmm, a ver

Uriel: Se puede decir al... ¿iguales?

E: Iguales, ¿al mismo tiempo?

Uriel: Sí

E: OK. ¿Por qué crees tú que iguales?

Uriel: Porque cuando comenzó la revolución fray Servando se puso a trabajar en Londres

E: ¿Cuándo comenzó la revolución de independencia?

Uriel: No dice

E: No dice y ¿no te acuerdas tú cuándo fue?, con lo que hemos leído

Uriel: Mil ochoc-cientos diez

E: Eh, ¿entonces en mil ochocientos diez se iría eh fray Servando a trabajar a Londres?

Uriel: Sí

E: ¿Sí? OK. Si alguien te preguntara, con lo que acabas de leer, ¿cuándo es que fray Servando se puso a trabajar en Londres?, mjú ¿tú podrías contestarle cuándo fue eso?

Uriel: A principios de mil ochocien-tos diez

Esquema de la temporalidad del fragmento según Uriel:

Primera, cuando comenzó la revolución de independencia
(A principios de 1810)

A
principios
de mil
ochocien-
tos diez

Fray Servando se puso a trabajar en Londres por esa causa
a través de los artículos que se escribieron en los periódicos

Uriel recupera completo el fragmento del texto, sin tener que releer. Al igual que Karina, señala que “fS se fue a Londres”. Uriel interpreta bien la expresión “por esta causa”, que lee “por esa causa”, usando el adjetivo para referirse a la independencia. Identifica dos sucesos, que corresponden a los sucesos B y A, y comenta que ocurren: “iguales”, al mismo tiempo. Al decir “iguales”, Uriel da la pauta para confirmar que los niños comparan los sucesos en el tiempo. Justifica su respuesta: “porque cuando comenzó la revolución fS se puso a trabajar en Londres”, es decir, se apega a su respuesta, retoma el suceso B y sintetiza A mencionando sólo “se puso a trabajar en Londres” Pero no logra aislar el adverbio “cuando” para señalar la igualdad temporal.

Conserva los verbos del texto con excepción de “fue a trabajar”, sin que ello cambie el aspecto puntual de la acción, y “escribieron”, como un pasivo por la partícula “se”. Primero no dice cuándo comenzó la revolución de independencia, pero recuerda que en 1810. Al preguntarle cuándo se puso a trabajar en Londres fS, dice: “A principios de 1810”. Con ello se confirma que el verbo “comenzó” ejerce influencia en las respuestas de los niños para la ubicación temporal, por ser incoativo. Es de suponer que dice “a principios” de 1810, porque se refiere al comienzo de la revolución. Uriel respeta el texto en cuanto al orden de enunciación y colocación del “adverbio”. Usa los ordinales sólo para mencionar los dos sucesos, no para ordenar su temporalidad.

Todos los niños de este grupo recuperan el adverbio “cuando” durante las entrevistas; tres de los diez expresan el sentido de simultaneidad usando “mientras”; uno de ellos hace doble marcación con el adverbio “cuando”, es decir, coloca el adverbio en los dos sucesos, y sólo una niña —Miriam— aísla de manera espontánea el adverbio “cuando” para compararlo con “mientras” y explicar y explicarse que son dos hechos y que ocurren al mismo tiempo: “Es una, no, cuando comenzó la revolución de

independencia... mmm, es son dos pero dice que también cuando servirá mientras... en este caso". Al justificar su respuesta de que fS se puso a trabajar "cuando comenzó la revolución de independencia", afirma: "Pues ahí dice: ¡cuando! Es cuando explican, 'cuando comenzó la revolución de independencia fray Servando se puso a trabajar en Londres', hemmm, este, con un ¡cuando! también se puede entender como un mientras, entonces dice en que momento fray Servando se puso a trabajar". También recurre a recordar lo que dice el fragmento, pero subraya el adverbio y lo asume como indicador temporal, pues indica el "momento" de la acción.

Miriam es la única que, en los casos que se preguntó por qué consideraban que eran al mismo tiempo en los textos 3 y 4, aísla en el texto 4 el adverbio "cuando"⁴³. La mayoría de los niños vuelve a repetir todo el texto o parte de él incluyendo el adverbio "cuando". Ésta es una diferencia notable en comparación con los textos relativos a "mientras", donde hay más señalamientos específicos, e incluso espontáneos, al nexos adverbial, sobre todo en las categorías de simultaneidad avanzada e incipiente. Como en el texto 1, aunque de diferente manera, sólo un mínimo de niños de esta categoría, y sólo de sexto, logra un trabajo tan distintivo del resto por el tipo de respuestas avanzadas.

El tipo de verbos usados por los niños se apega a los del texto, pero cuando se utilizan otros, son de semántica y aspecto similar a los del fragmento.

Sin lugar a dudas, una característica de este grupo es que contestan la pregunta sobre el cuándo del suceso del suceso A con el B, es decir, manejan el esquema suceso-suceso; aunque era posible esperar más respuestas de este tipo para el texto 4, ya que la oración "cuando comenzó la revolución de independencia" se puede "transformar" en una fecha: 1810, en esta categoría hubo igual número de respuestas para ambos textos. Esto confirma las hipótesis de investigación en el sentido de que los niños con más recursos para coordinar elementos textuales y extratextuales logran construir la simultaneidad de mejor manera. Un ejemplo de la transformación hecha de manera completa es la de Ana: "Pues sí porque la revolución de independencia empezó en mil ochocientos diez porque dice que cuando comenzó la revolución de independencia". Los niños de este grupo trabajan adecuadamente el tejido de los tiempos pasados. En este grupo, cuatro niños de diez cambiaron el orden de los sucesos del texto 3 durante las entrevistas. Esta transformación se observó en otros grupos, pero fue proporcionalmente mayor en éste.

⁴³ Por eso en el cuadro general aparece marcada su respuesta con el símbolo €.

Todos los niños de este grupo se caracterizan por indicar que hay dos sucesos, como en los textos 1 y 2. En el caso del texto 4 pueden omiten “a través de los artículos que escribía en los periódicos”, decirlo todo completo como Uriel, o sintetizar el suceso A.

Todos los niños de este grupo interpretan de manera convencional el contenido semántico de los fragmentos. Esto marca una diferencia notable respecto del grupo igualmente denominado para los textos 1 y 2. El caso de Ana es singular, pues si bien hay niños de la categoría de la unicidad de lo temporal (ver Alexa) que recrean lo leído con palabras diferentes del texto y expresan algún detalle que deja ver su comprensión del texto, Ana lo consigue indicando que “la causa” es la lucha de la independencia, lo que muy pocos pequeños lograron entender: “Pues de que cuando comenzó la revolución de independencia este fray Servando este... luchó por esa, por esa causa en Londres, este, poniendo, podría ser mensajes en, en los periódicos”. En cuanto al léxico, sólo una niña, de cuarto grado, presentó algunos problemas con la palabra “congreso”.

El total de respuestas en este grupo fue de diez, una de tercer grado, tres de cuarto y seis de sexto⁴⁴. Se tuvo igual número de respuestas para el texto 3 que para el texto 4. Hubo dos niños que coincidieron en sus respuestas para ambos textos.

Recapitulación

En cuanto al eje de la recuperación del sentido global del texto, una de las particularidades del trabajo con estos dos textos es que la mayoría de los niños recupera el contenido semántico de los sucesos, es decir, muy pocos no logran darle el significado global esperado al texto.

Respecto del eje de la cuantificación y definición, la mayoría de respuestas señala sólo un suceso en los textos 3 y 4 (41%, 24% aproximadamente para el texto 3), dos sucesos los que había en los textos 3 y 4 (50%; 25% para el texto 3, 19%, texto 4 aprox.); algunas respuestas indican tres y cuatro, para el texto 4 (aproximadamente 5%) y dos respuestas indican seis y ocho, texto 3 y 4 respectivamente (cerca de 3%).

La definición de los sucesos también varía en cuanto a su recorte al marcar más de dos. Comparando las respuestas de los textos entre sí, en el texto 3 no hay dificultades al respecto, excepto de quien dice que hay seis sucesos; con el texto 4 se presentan respuestas que no determinan los sucesos a partir la división de los mismos, es decir, al señalar un suceso retoman elementos del otro; hay una niña que marca ocho sucesos, sin

⁴⁴ La marca • que aparece en la clasificación de las respuestas de un niño de sexto se debe a que se obtuvo por el contexto inmediato en las mismas y sus respuestas a lo largo de la entrevista.

que se pueda saber en qué basa su decisión. Aquí los niños no preguntaron qué significaba el término “acontecimiento” o “suceso”, pues lo hicieron en los fragmentos de los textos 1 y 2.

Sobre el tercer eje, los matices son de una riqueza que complementa y amplía la visión de cómo los niños construyen con estructuras textuales complejas la temporalidad. En las producciones infantiles, el orden de enunciación textual es combinado con el contenido temporal de los sucesos para reordenarlo, es decir, los niños colocan, en el texto 3, el suceso B, como el que aparece en primer lugar en la enunciación, situación que no se dio en los textos de “mientras”. En el texto 4 también hay cambio de lugar de los sucesos, unidos por el nexa adverbial, pero fueron mínimas las respuestas.

Una diferencia notable, en relación con los textos 1 y 2, es que la mayoría de los niños durante las entrevistas de los textos 3 y 4 usan el adverbio, lo cual no sucedió con los primeros; otra diferencia es que, en las categorías de simultaneidad, sólo hay uno o dos casos que indican explícitamente que el adverbio da la temporalidad a los hechos, número menor que en los textos con “mientras”.

En el cuadro general notamos que las respuestas de cada uno de los niños frente a los dos textos presentan “saltos” a categorías no próximas en cuanto al grado de los indicadores de simultaneidad, contrario a lo que observamos en el cuadro de los textos 1 y 2. Esto nos lleva a considerar que hay más dificultad para que los niños manejen el adverbio “cuando” en los fragmentos.

Cuadro general de distribución de respuestas. Textos 3 y 4⁴⁵

Grado	Niños	Otros	No simultaneidad			Simultaneidad incipiente	Simultaneidad avanzada	Simultaneidad convencional	Total
			Un suceso s/r	Un suceso c/r	Secuencia				
3°	Gilberto			3, 4					
3°	Sandra		3			4			
3°	Michel			4	3				
3°	Edith				3, 4				
3°	Andrea	3, 4							
3°	Bernardo				4			3	
3°	Esau				4		3		
3°	Alejandro		4	3					
3°	Daniel		3				4		
3°	Isabel		3	4					
3°	Nestor		3	4					
Subtotal		2	5	6	5	1	2	1	22
4°	Sonia				3		4		
4°	Julio				3	4			
4°	Karina					3, 4			
4°	Alexa		3, 4						
4°	Alexandra		3		4				
4°	Jorge					4		3	
4°	Priscila		3		4				
4°	Leslie		4				3		
4°	Valeria			3, 4					
4°	Lupita							3, 4	
4°	Eduardo		3	4					
Subtotal		0	6	3	4	4	2	3	22
6°	Rafael				3		4		
6°	Miriam			3				4	
6°	Flor				4		*3		
6°	Daniel					4		3	
6°	José Luis							3, 4*	
6°	Paola			3, 4					
6°	Arturo		3			4			
6°	Ana						3	4	
6°	Uriel					3		4	
6°	Ceci		3, 4						
6°	Manuel				3, 4				
6°	Yessica		3, 4						
Subtotal			5	3	4	3	3	6	24
Total de respuestas por categoría		2	16	12	13	8	7	10	68

⁴⁵ 3, 4 se refiere a los textos frente a los que dan sus respuestas.

COMENTARIOS FINALES AL ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta parte se realizarán diversos contrastes a partir de considerar las diferencias y similitudes cuantitativas y cualitativas de las respuestas: a) De la categoría general de lo simultáneo con la de no simultáneo, y entre las categorías específicas que las conforman, a partir de tomar en cuenta la variable del tipo de nexos adverbial. b) Del cruce específico de los datos a partir del tipo de conector adverbial y las características de la forma en que se expresa la simultaneidad en cada uno de los cuatro textos, y con las categorías generales de simultaneidad y no simultaneidad y con las categorías que las conforman. c) Del cruce específico de los datos a partir del grado escolar de los niños en relación con el tipo de conector adverbial y las características de la forma en que se expresa la simultaneidad, y con las categorías generales de simultaneidad y no simultaneidad y con las categorías que las conforman.

a) El total de respuestas correspondientes en los cuatro textos a la categoría general de no simultaneidad, considerando las 133 respuestas totales (66 para los textos de “mientras” y 67 para “cuando”), es de 38%⁴⁶. El total correspondiente a la de simultaneidad, por tanto, es de poco más de 61%. En términos amplios podría decirse que la simultaneidad expresada en textos didácticos históricos no tiene mayor problema para un buen número de niños. Esto pareciera apuntalar la afirmación de que la expresión de la simultaneidad es de fácil construcción, pero ¿esto es lo que se reflejó en las entrevistas con las que se ejemplifican las categorías? A lo largo del análisis se ha demostrado que no.

Si se centra la atención en las categorías de no simultaneidad y las de simultaneidad por nexos adverbial, se confirma nuestra hipótesis. Del total de respuestas con los textos de “mientras” (67) se obtuvo casi 15% en la categoría de “no simultaneidad”, y, por tanto, 85% en la de “simultaneidad”. Con los textos de “cuando” (66) se obtuvo 62% de respuestas en la categoría de “no simultaneidad” y más de 37% en “simultaneidad”. Los resultados son inversamente proporcionales y, aunque alto, el porcentaje en “mientras” corresponde a poco más de tres cuartas partes de la muestra y el de “cuando” es mucho menor que la mitad. Por tanto, la comprensión de las expresiones de simultaneidad no es fácil.

De manera hipotética se afirmó que el conector adverbial es factor diferencial entre las respuestas de los niños para ordenar los sucesos en simultaneidad, pues el

⁴⁶ Ver los cuadros correspondientes a cada punto al final de los capítulos 4 y 5 y el cuadro específico para cada uno de los incisos de este apartado, que aparecen al final de los mismos.

tratamiento de la significación temporal para “mientras” y para “cuando” no es igual. Les es más difícil conceptualizar el adverbio “cuando” como marcador del orden simultáneo de los hechos.

Si se dirige la mirada a cada una de las categorías que conforman la “no simultaneidad”, se remarca tal afirmación. Con los textos de “mientras” sólo se generó la categoría de secuencia, con 15% de respuestas. En cambio, los textos con “cuando” tienen tres categorías: secuencia, unicidad de lo simultáneo sin referente a otro suceso y unicidad de lo simultáneo con referente, cuyos porcentajes respectivos de respuestas son 19%, 24% y 18 por ciento. Esto señala que las categorías formadas a partir de las respuestas para uno y otro texto abren la diferencia entre ellos. Al parecer, el abanico de significación para el nexos “cuando” es más diverso que el de “mientras”.

Al expresar los niños que sólo hay un suceso, se puede colegir que el reparo que hacen de las dos oraciones no implica que su contenido semántico y sintáctico los lleve a considerar que narran dos sucesos. Esto se confirma en el hecho de que, a pesar de que los niños de la categoría de un suceso con referente reconocen la vinculación entre las oraciones, no cambian su respuesta de manera espontánea para indicar que hay dos sucesos. En ambas categorías de un suceso prácticamente todos los niños contemplan en la definición de sucesos el contenido semántico de las oraciones que los forman. Entonces, ¿según sea el nexos adverbial, éste puede ayudar o no a la distinción de los sucesos? La razón de tal pregunta es porque en los textos con “mientras” se vincularon mayoritariamente (en algunos casos fueron más de dos) dos sucesos y no apareció la categoría de un suceso; y en el caso de los textos con “cuando”, al no ser considerado como conector temporal por los niños, no les apoya en tal distinción. Los niños indican que hay un suceso, pues lo narrado va junto, aludiendo al momento en que sucede o a las acciones que realizan los personajes o a los personajes mismos. Los datos permiten conjeturar que, a pesar de lo contradictorio que parezca, la temporalidad está latente en su decisión, pues toda acción humana (vvida o narrada; actual o inactual) es temporal. Las categorías de un suceso, del total de porcentaje de los textos con “cuando”, suman 42%, cifra más alta comparada con 37% de la categoría global de simultaneidad.

En cuanto a la categoría de secuencia, aunque no hay una diferencia amplia entre el tipo de nexos adverbial, 15% y 19% para “mientras” y “cuando” respectivamente, puede reforzar la hipótesis de que para los niños el adverbio “cuando” es más complicado en el manejo de la expresión de la simultaneidad de dos sucesos narrados, pues su incidencia es mayor.

Tanto para los textos con “mientras” como para los de “cuando”, hubo tres categorías de simultaneidad: incipiente, avanzada y convencional. La categoría convencional es la esperada, aquella en la que se ubican las respuestas que interpretaron el orden de simultaneidad (y secuencia) de los sucesos del fragmento apegadas al texto. Las categorías de simultaneidad avanzada e incipiente agrupan las respuestas no convencionales, es decir, aquéllas en que los niños, aunque marcaron que los sucesos eran simultáneos, lo hicieron retomando principalmente aspectos distintos de los esperados como interpretación inadecuada del contenido semántico de las acciones, específicamente de los hechos adosados, o de la ubicación del periodo de los sucesos históricos.

El surgimiento de respuestas similares para formar las tres categorías, independientemente del nexo adverbial, revela ciertas tendencias en la elaboración del sentido de la expresión de la simultaneidad. Pero, si se atienden los porcentajes de cada una, se tendrán los matices que marcan la diferencia entre los nexos.

Para los textos con “mientras” en la categoría no convencional el porcentaje de respuestas fue de 61%, es decir, 85% de la categoría global de simultaneidad; así, corresponde 24% en la convencional. Para los textos con “cuando” hay 23% en la simultaneidad no convencional y 15% en la convencional. En ambos casos es menor el porcentaje en la categoría de simultaneidad convencional. Al revisar los porcentajes de las categorías de cada nexo, hay una distribución un poco más homogénea en los de “cuando” que en los de “mientras” en las categorías de simultaneidad. En las columnas de simultaneidad avanzada hay un contraste fuerte que señala que el nexo “mientras” es más fácil de reconocer y utilizar como marcador de la simultaneidad.

Visto desde otro foco, el contraste entre los porcentajes de la simultaneidad no convencional y convencional para cada tipo de conector señala que, del total de respuestas de las categorías de simultaneidad —sumando ambos tipos de indicador temporal ($57+25=82$)—, 68% corresponde a no convencionales y el resto (cerca de 32%) a las convencionales, de tal manera que la construcción esperada del sentido de la expresión de simultaneidad a partir de estos adverbios no es fácil. Si se abre aún más el foco y se toma el total de respuestas de las categorías de simultaneidad y no simultaneidad ($67+66=133$), como el total de las respuestas, un poco menos de 20% corresponde a las de simultaneidad convencional, lo cual pone en su justa dimensión los datos con que se inició la comparación de respuestas, en tanto ancladas al orden de lo

simultáneo o no. Así pues, la expresión de la simultaneidad no es fácil de comprender a partir de estos dos nexos adverbiales, y al parecer es más difícil con el adverbio “cuando”.

Mientras		No simultaneidad 15% (10 respuestas)			Simultaneidad 85% (57 respuestas)		
					No convencional 61% (41)		Convencional 24% (16)
	67			A Secuencia 15% (10)	B Incipiente 21% (14)	C Avanzada 40% (27)	D Convencional 24% (16)
Cuando	66	No simultaneidad 62% (41 respuestas)			Simultaneidad 37% (25 respuestas)		
					No convencional 23%		Convencional 15%
		Z' 1 suceso sin referente 24% (16)	Z'' 1 suceso con referente 18% (12)	A Secuencia 19% (13)	B Incipiente 12% (8)	C Avanzada 11% (7)	D Convencional 15% (10)
		42%					

b) Abordar el cruce específico de los datos a partir del tipo de conector con cada uno de los cuatro textos y las categorías de simultaneidad y no simultaneidad permitirá conocer la influencia del mismo adverbio al otorgar sentido a los sucesos de acuerdo con la simultaneidad que caracteriza a cada texto.

Dado que la selección de los textos se extrajo de las lecciones del libro de historia de cuarto, tomando como punto de partida el conector adverbial, cada fragmento es diferente y la simultaneidad a la que refieren es también diferente, como se vio en la caracterización estructural de los cuatro fragmentos. Esta servirá para comprender el comportamiento de las respuestas de los niños.

Al contrastar los globales de las categorías generales de no simultaneidad y simultaneidad, el total de respuestas para el texto 1 en la categoría de no simultaneidad es 12.12%; para el 2, de 17.64%; para el texto 3, de 66.66%, y, para el 4, de 57.57%. Para la categoría general de simultaneidad, el texto 1 adquiere un porcentaje de 87.87%; el texto 2, de 82.34%; el 3, de 33.33%, y, el 4, de 42.42%. Que fuera menor el porcentaje en los textos de “cuando” y mayor en los de “mientras” era de esperarse; pero el dato interesante es que aparentemente la diferencia de los textos de “mientras” entre sí no es mayor (87.87% y 82.34%), pero sí más notoria en los de “cuando” (33.33% y 42.42%), cuestión que obliga a preguntarse cómo el mismo adverbio es tomado en cuenta por los niños en la temporalización de los sucesos.

En la comparación del porcentaje de cada una de las categorías de la no simultaneidad y de la simultaneidad, las diferencias entre cada uno de los textos de

“mientras” y entre cada uno de los textos con “cuando”; y entre cada uno de los cuatro textos entre sí se presentan a continuación.

Entre las categorías de la no simultaneidad, es de casi un poco más del doble el porcentaje de un suceso sin referente para el texto 3 que para el 4, lo cual significa que la búsqueda de un referente para este texto que diera algún indicio de considerar los dos sucesos y tal vez la temporalidad de los hechos es quizá más difícil en este texto que en el 4. Esto se corrobora con los resultados de porcentaje de la categoría de un suceso con referente, inversamente proporcional a la de sin referente.

En cuanto a la categoría de secuencia, el comparativo de los dos textos de “mientras” indica una distancia mínima en el porcentaje de respuestas: 12.12% para el texto 1 y 17.64% para el 2. Lo mismo sucede con la distribución de “cuando”: 18.18% para el texto 3 y 21.21% para el 4. En los análisis de entrevista se afirmó que en este tipo de respuestas influía sobre todo el orden de enunciación y el contenido semántico de los fragmentos, ¿se podría suponer entonces que es un poco más fuerte tal influencia en los textos 2 y 4? Es interesante que los textos 2 y 4 (que tienen más oraciones que los otros dos) obtengan un mayor número de respuestas de este tipo. ¿Tendrá esto que ver con el apego al orden de enunciación por parte de los niños? En el texto 4, ¿influyó, en esta categoría la estructura semántica en el sentido de la posible “ambivalencia”, en la descripción de la temporalidad de los sucesos, bajo el orden de secuencia inmediata o de simultaneidad? Estas son preguntas no resueltas del todo en el presente trabajo.

El comparativo de porcentajes de los textos con “mientras” en la categoría de simultaneidad no convencional y convencional proporciona otros datos relevantes. Hay una distribución más homogénea en el texto 2 (41.17/41.17%) que en texto 1 (81.81/6.06%), lo que destaca que, aunque se trate del mismo adverbio, el trabajo de recuperación de la expresión de la simultaneidad del fragmento es diferenciado. La interpretación que los niños construyan a partir de la estructura sintáctica y semántica del texto influye en el reconocimiento del orden temporal de los sucesos, independientemente del adverbio. Esta afirmación no es contradictoria con la de enunciar que en las categorías de simultaneidad avanzada y convencional, sobre todo en los textos con “mientras”, es donde el marcador temporal adverbial “toma presencia” en los niños al otorgarle sentido de indicador de la simultaneidad.

Fue más fácil para los niños arribar a la simultaneidad convencional en el texto 2, a pesar de que tiene más oraciones que el 1, entre otras cosas por la diferencia del sentido de las acciones, el manejo de los personajes célebres y anónimos vinculados a

tales acciones, la distancia espacial de los hechos y la identificación del adverbio como indicador del orden de lo simultáneo. Y les fue más difícil construir la simultaneidad convencional del texto 1 debido a que tiene una oración sin complemento seguida de una coma; un suceso (fechado) en orden de secuencia consecuente-antecedente, relacionado a los sucesos simultáneos; hechos históricos con personajes célebres del periodo narrado y personajes anónimos contemporáneos de los primeros (los franceses), que ocupan un lugar territorial distinto del suyo (España) y alejado de donde acontecen los hechos donde se involucran los personajes célebres (Nueva España). Un buen número de niños describió con confusiones los hechos históricos narrados (H y M luchan en México y los franceses en México, por ejemplo) y la temporalidad de su acaecimiento (los ubicaron en 1808, por ejemplo); por lo que se ubicaron en las categorías de no convencionales —mayoritariamente en la avanzada— a pesar de que algunos hubieran explicitado que el adverbio les ayudaba a identificar como simultáneos los sucesos que definieron.

Las diferencias del número de respuestas para la categoría incipiente entre el texto 1 (27.27%) con el texto 2 (14.70%), y para la categoría avanzada de entre el texto 1 (54.54%) con el texto 2 (26.47%), refuerza que en los niños la construcción convencional de la expresión de la simultaneidad está mediada por las características de los textos, independientemente de que el adverbio que funcione como conector sea el mismo. Además, es considerablemente menor el número de respuestas que se ubican en la categoría incipiente (41.97%) en comparación con la avanzada en ambos textos, casi el doble favorable para la de avanzada.

Para los textos de “cuando” hay 45.45% de respuestas no convencionales y 30.3% en la de convencionales, es decir, al igual que en los textos de “mientras” hay un menor número de respuestas en la simultaneidad convencional que en la no convencional. Puede suponerse que el texto 4 sea un poco más complicado para construir la simultaneidad convencional —pues 27.27% no lo logra, en comparación con 18.18% del texto 3 que tampoco la alcanza—, pero menos para construir la simultaneidad que el texto 3 (42.42% en la categoría de simultaneidad en el texto 4 y 33.33% apuntan a ello). Es decir, en el texto 3 los niños tienen menos éxito en considerar la simultaneidad de los hechos. A pesar de que es el texto con menor número de oraciones, pueden estar influyendo que sea una simultaneidad de cruce momentáneo y sus características: mismo espacio, tiene un personaje explicitado que recibe y ejecuta una acción y elidido el otro. Así, a pesar de que los textos 3 y 4 tienen el adverbio “cuando”, es más complicado a los niños reconstruir la simultaneidad del texto 3 que del 4.

Y aunque las respuestas al texto 4 son más que las del 3 en la categoría de no convencionales (y es menos complicado que el 3 para definir el orden de simultaneidad), es posible que tenga que ver con el tipo de simultaneidad, caracterizada a partir de la duración más amplia de los dos sucesos que corren paralelos en un momento dado, el tipo de personajes, uno célebre (fray Servando) y otro inanimado (independencia, que es además un periodo nominado), la semántica y aspecto de los verbos: un verbo en pasado simple y otro en copretérito que se igualan en la duración de las acciones por el aspecto verbal y contenido léxico (independencia) del texto.

En diferentes textos con el mismo adverbio, la comprensión de la expresión de la simultaneidad que tengan los niños dependerá, entonces, de las características de la simultaneidad comprometida por el adverbio (simultaneidad de cruce momentáneo, simultaneidad durativa de dos sucesos paralelos con acciones diferentes y fronteras de inicio diferentes, por ejemplo).

Para comprobar esto, es necesario comparar dos textos que tengan similitudes en la forma en que se caracteriza la simultaneidad, independientemente del tipo de nexos "cuando" o "mientras", en este caso del texto 2 (donde los niños tuvieron más número de respuestas) con la del texto 3 (con menos número de respuestas). A partir de los otros recursos léxicos que la caracterizan, se podrá identificar con más precisión cuáles son relevantes. Como se acaban de indicar las características del texto 3, no se repetirán. El texto 2 tiene una simultaneidad durativa con dos sucesos de acciones diferentes, una puntual en sí y otra durativa por actos similares repetidos. La simultaneidad implica acciones de poca duración, diferentes (habló-habían estallado); la primera es puntual, de duración muy corta, implica sólo un acto: hablar; la otra es de tipo durativo y connota una acción repetida varias veces: habían estallado otras revueltas. Uno de los actos es breve pero varios dan la idea de duración. Las fronteras temporales de los sucesos simultáneos pueden ser diferentes en su inicio y fin. No hay contacto entre los sucesos.

Las similitudes entre los textos 2 y 3 son: ambos tienen un verbo en pretérito en uno de los dos sucesos vinculados (habló, fue hecho prisionero) que indica acciones puntuales; en el otro suceso se usan verbos en copretérito (habían estallado, escoltaba) que marcan duración; un suceso inicia antes que el otro; un suceso tiene al sujeto explicitado y el otro no. Las diferencias son: las acciones realizadas en los dos sucesos son diferentes; en un caso, un suceso se desarrollaba cuando ocurre el otro y entonces el primero se suspende; en el otro, una acción se venía desarrollando cuando se inicia otra

que corre de manera paralela a la primera durante un trecho temporal; una acción ocurre en un mismo espacio y otra en otro diferente.

Si el texto 2 resultó más fácil para los niños, podría suponerse que fue porque los hechos pasan en dos lugares diferentes, lo que da la posibilidad de contrastarlos y ubicarlos, que dos personajes distintos realizan las acciones, y que una de éstas no se vincula con el personaje explícito. Si el texto 3 resultó más difícil fue porque los hechos ocurren en un mismo espacio, el personaje actúa una acción y recibe la otra.

Al comparar el texto 3 con los textos 1 y 4, aparece que éstos tienen acciones durativas paralelas (el 1, sin fronteras de inicio marcada; el 4, marcada con periodo —independencia— y sugerida en 1810); con actores distintos en cada suceso (célebres, anónimos o inanimados); en un caso se usan, en los dos sucesos, verbos con sentido durativo, en 1 en copretérito y en 4 uno puntual (que por el contexto se convierte en durativo) y otro en copretérito. Las diferencias son: que los actores realizan acciones similares en el texto 1 y diferentes en el 4. Los textos 1 y 4 quedan mejor situados en la categoría de simultaneidad debido quizás a los elementos similares que caracterizan la simultaneidad; en comparación con el texto 2, indica que son similares en que ocurren en espacios distantes y con personajes diferentes.

Entonces se puede considerar la hipótesis de que los referentes lingüísticos espaciales y los personajes que intervienen en los sucesos relacionados en la expresión de la simultaneidad, y con dos acciones en que no se involucran directamente y que ocurren en lugares diferentes, tienen más probabilidad de ser reconocidos por los niños como simultáneos. Podría objetarse que las respuestas en la categoría de simultaneidad del texto 4 son pocas, pero varios niños omiten el suceso B (cuando comenzó la revolución de independencia), por lo que sólo tienen como referente a un sujeto que trabaja y escribe, acciones que tienen el mismo sentido en el fragmento (lo que les lleva también a considerar que hay un solo suceso).

Por otro lado, las acciones con un sentido similar (luchaba, combatían), las que “incluyen” al otro (Morelos habló con Hidalgo, quien le encargó que levantara en armas el sur) o se “yuxtaponen” (Fray Servando se puso a trabajar en Londres por esa causa, a través de los artículos que escribía en los periódicos) generan problemas de identificación, cuantificación de los sucesos e interpretación de la simultaneidad convencional.

Como lo muestra el análisis, los indicadores léxicos: verbos (tiempo y aspecto; de acciones similares o diferentes) y sujetos (que se refieren a personajes y lugares

diferentes, con acciones que se vinculan o no directamente a ellos) influyen en la construcción de algunos niños sobre la expresión de la simultaneidad no convencional y los niños no puedan vincular estos indicadores con el adverbio para lograr la simultaneidad convencional; así, el marcador adverbial “pierde peso”.

En relación con la influencia del orden de colocación del adverbio en la interpretación de la simultaneidad, en los textos 1 y 4 el adverbio aparecía en la primera oración y en los textos 2 y 3 en alguna intermedia. Al comparar el par de textos 1 y 2 en la categoría de la simultaneidad convencional, pareciera que pudo influir el orden de colocación, pues hay una mayor tendencia para el adverbio que está en la oración intermedia (texto 2), pero entre 3 y 4 no hay diferencia alguna.

Si se comparan las respuestas no convencionales, es mayor el porcentaje de respuestas para el par 1 y 4, adverbio en oración inicial, que para el par 2 y 3, adverbio en oración intermedia. Por ello, aparentemente es más fácil construir la expresión de la simultaneidad en los textos donde se inicia con el nexos, independientemente de si se logre la simultaneidad convencional o no convencional. Esta conjetura hay que tomarla con reservas y revisarla a la luz de otros análisis.

Por último, se puede decir que hay algunas diferencias en la recuperación del sentido temporal del adverbio de acuerdo con el tipo de texto y simultaneidad referida en él, como se muestra para el texto 3 en comparación con el 4 (donde en apariencia hay mayor dificultad en el 3), y en el del texto 1 y 2 en la categoría general de simultaneidad, donde hay mayor dificultad para el texto 1. Con este análisis se reafirma la hipótesis de que el adverbio “mientras” es más fácil de identificar, conceptualizar y significar por los niños como indicador de simultaneidad.

Mientras	67	No simultaneidad			Simultaneidad		
Texto 1	33				No convencional 79.41% (27)		Convencional 6.06% (2)
		Z' 1 s/ referente	Z'' 1 c/ referente	A Secuencia	B Incipiente	C Avanzada	D Convencional
				12.12% (4)	27.27% (9)	54.54% (18)	6.06% (2)
Texto 2	34				No convencional 41.17% (14)		Convencional 41.17% (14)
				17.64% (6)	14.70% (5)	26.47% (9)	41.17% (14)
Cuando	66	No simultaneidad			Simultaneidad		
Texto 3	33				No Convencional 18.18% (6)		Convencional 15.15% (5)
		33.33% (11)	15.15% (5)	18.18% (6)	6.06% (2)	12.12% (4)	15.15% (5)
Texto 4	33				No convencional 27.27% (9)		Convencional 15.15% (5)
		15.15% (5)	21.21% (7)	21.21% (7)	18.18% (6)	9.09% (3)	15.15% (5)

c) En cuanto a los contrastes con el grado escolar de los alumnos de la muestra, los resultados de la categoría general de no simultaneidad son: para el texto 1 en el grupo de tercero un porcentaje de 27.27%; en el de cuarto, 9.09%, y cero por ciento en el de sexto. Para el texto 2, hay 27.27% en tercero; 18.18% en cuarto y 8.33% en sexto. En el texto 3, el porcentaje fue de 80% en tercero, 63.63% en cuarto y 58.32% en sexto. En el texto 4, el grupo de tercero tuvo 80%; cuarto, 54.54% y, sexto, 41.65%. La tendencia es favorable para sexto, que tiene el menor porcentaje en todos los textos.

La categoría de simultaneidad refleja que los porcentajes son inversamente proporcionales a los de no simultaneidad. En el texto 1, los niños de tercero y cuarto tuvieron 72.72%, los de sexto el 99.99%. En el texto 2, la distribución es de 72.72% en tercero, 81.81% en cuarto y 91.65% en sexto. En el texto 3: 20% en tercero, 36.36% en cuarto y 41.65% en sexto. El porcentaje para el texto 4 fue de 20% en tercero, 45.45% en cuarto y 58.32% en sexto.

De acuerdo con esta distribución, sexto resulta con mayor porcentaje. Y hay una tendencia de ir de menos a más en los porcentajes según el grado escolar. Se confirma la tendencia de que los niños de sexto se ubican mejor en la significación de la expresión de la simultaneidad en todos los tipos de texto.

Al revisar la categoría de no simultaneidad por grado, en la categoría de un suceso sin referente el texto 3 fue de 40% y el 4 de 10% en los de tercero; en los de cuarto,

36.36% y 18.18%, respectivamente, y, en los de sexto, de 25% contra 16.66%. El texto 3 tiene un porcentaje mayor, lo que confirma que, independientemente del grado, resulta el más complicado para que los niños le adjudiquen el orden simultáneo.

En la categoría de un suceso con referente, en tercer grado, en el texto 3 hay un porcentaje de 20%, y, en el 4, de 40%; en cuarto, de 9.09 y de 18.08, y, en sexto, de 16.63% y 8.33%. Los datos sugieren que para los niños de tercero y cuarto es más fácil vincular el suceso A del texto 4 con el B, debido a que alude a un periodo de tiempo: el comienzo de la independencia. Pero los de sexto tienen un menor porcentaje comparado con el que tuvieron en el texto 3, es decir, menos niños de sexto hicieron alusión al referente y, curiosamente, los niños de tercero tuvieron más respuestas en la categoría con referente en comparación con el texto 3.

El comportamiento de la distribución de las respuestas de tercero con los cuatro textos en la categoría de secuencia es muy similar en tres de los porcentajes: 27.27%, 27.27%, 20% y 30%; el menor porcentaje es para el texto 3. En los de cuarto, el comportamiento es homogéneo también en tres textos y el texto 1 tiene menor incidencia: 9.09%, 18.18%, 18.18% y 18.18%. En sexto, la similitud de porcentajes está en las respuestas de los textos 3 y 4: cero por ciento, 8.33%, 16.66% y 16.16%. Para el texto 1, el cero por ciento confirma su mejor colocación que el resto de los grados. La categoría de secuencia no deja de ser interesante en sí misma, pues los de sexto en general tienen menor porcentaje en los cuatro textos y los de tercero mayor.

La categoría de simultaneidad no convencional con los cuatro textos, tuvo en tercero los siguientes resultados: 72.72%, 27.27%, 10%, 20%. Los porcentajes de cuarto son: 90.9%, 45.45%, 18.18% y 36.36%. Los de sexto: 74.99%, 49.99%, 24.99% y 24.99%. El porcentaje de cuarto para el texto 1 es más alto que el de sexto, comprensible porque los únicos niños que lograron la convencional son los de sexto. Para los textos 2 y 3 el porcentaje es ascendente según los grados, y para el 4 va en aumento de tercero a cuarto y disminuye en sexto. En la categoría de simultaneidad incipiente, es notorio que en el texto 1 haya menos respuestas de los niños de sexto (8.33%) que de tercero y cuarto, que tienen el mismo porcentaje (36.36%). En el texto 3 hay un comportamiento muy homogéneo, y en el texto 4 los niños de cuarto tienen el mayor puntaje (27%). En este grupo están aquellas respuestas en que, a pesar de considerar los hechos en simultaneidad, el adverbio no cumplió una función relevante, ni los verbos ni el contenido semántico convencional del fragmento.

En la categoría de simultaneidad avanzada, en el texto 1 los niños de sexto y cuarto (en ese orden, con 66.66% y 54.54%) se situaron mejor que los de tercero (36.36%). En el texto 2, los de cuarto y sexto tuvieron porcentajes muy cercanos y los de tercero muy bajo. El comportamiento de porcentajes con el texto 3 es favorable para los de sexto, mientras que los de tercero y cuarto tienen porcentajes muy similares. En el texto 4 hay distancias mínimas entre ellos. El texto 1 en el total de los tres grados tiene en esta categoría la más alta frecuencia de respuestas de la muestra (18 de 34). Que haya esta cantidad de respuestas significa que, a pesar de ubicar en simultaneidad los dos sucesos vinculados por el nexos adverbial, no logran recuperar convencionalmente tal temporalidad. Las complejidades del texto 1 implicaron que los niños dieran respuestas que los ubicaron en este grupo, pues no resolvieron la secuencia del suceso Z en el texto y por ello la simultaneidad se ancló en aspectos tales como la fecha. Los niños de cuarto grado con los textos 1 y 2 se ubican en la simultaneidad no convencional en mayor medida.

En la simultaneidad convencional, los niños de tercero tuvieron para cada texto los siguientes porcentajes: cero por ciento, 45.45%, 10% y 0%. Los de cuarto: cero por ciento, 36.36%, 18.18% y 9.09%. Los de sexto: 16.66%, 41.66%, 16.66% y 33.33%. De forma general, los de tercer grado tienen menos puntaje en tres de los cuatro textos. Es notorio que ni en el texto 1 ni en el 4 llegaron a construir la expresión de simultaneidad según lo esperado y que el porcentaje del texto 3 sea muy bajo. Los de cuarto tampoco construyen la expresión en el texto 1 y su puntaje para el texto 4 es muy bajo. Dos niñas de sexto son las únicas que construyen la expresión de simultaneidad del texto 1 y tienen un puntaje alto en el texto 4 en comparación con el 3. Esto significa que el texto 1 fue el más complicado para recuperar la expresión de simultaneidad y, a pesar de lo visto antes, en términos generales el texto 4 parece seguir en dicho orden de complicación junto con el 3. El más fácil parece ser el texto 2, con el que todos los grados obtienen más alto porcentaje, pues señala que su estructura y contenido semántico les ayudaron a resolver los hechos en simultaneidad.

La influencia de la estructura textual sintáctica y semántica en la construcción de la simultaneidad es notoria. Los pequeños ubicados en la categoría de simultaneidad convencional pusieron en coordinación varios tipos de información tanto lingüística como de conocimientos históricos y matemáticos, textuales y no textuales, manejada de manera convencional.

En general, la expresión de la simultaneidad en los textos con “mientras” es más fácil de construir para los niños; sin embargo, que prácticamente la mayoría de los niños de sexto pueda manejarla (99.99% para texto 1 y 91.65% para texto 2) y los de tercero lo hagan en menor número (72.72% para ambos textos) muestra una tendencia de comprensión de la expresión de la simultaneidad favorable a los primeros. En los textos en que la expresión de la simultaneidad se marca con el nexa “cuando” es menor que los de “mientras”.

		No simultaneidad			Total	Simultaneidad				Total
		Z 1 s/ref.	Z' 1 c/ref.	A Secuencia		B Incipiente	C Avanzada	No Conv. B + C	D Conv.	
3° Texto 1	11			27.27% (3)	27.27% (3)	36.36% (4)	36,36% (4)	72.72% (8)	0% (0)	72.72% (8)
Texto 2	11			27.27% (3)	27.27% (3)	18.18% (2)	9.09% (1)	27.27% (3)	45.45% (5)	72.72% (8)
				A + A 54.54% (6)		B + B 54.54% (6)	C + C 45.45% (5)		D + D 45.45% (5)	
Texto 3	10 *	40% (4)	20% (2)	20% (2)	80% (8)	0% (0)	10% (1)	10% (1)	10% (1)	20%
Texto 4	10 *	10% (1)	40% (4)	30% (3)	80% (8)	10% (1)	10% (1)	20% (2)	0% (0)	20%
		Z 50% (5)	Z' 60% (6)	A + A 50%		B + B 10%	C + C 20%		D + D 10%%	

*Al no contabilizarse una respuesta por cada texto, se envió a la columna de otros. Al quedar igual número por texto se decidió contabilizar sobre el total de 10.

		No simultaneidad			Total	Simultaneidad				Total
		Z	Z'	A		B	C	No Conv.	D	
4°	11			9.09% (1)	9.09% (1)	36.36% (4)	54.54% (6)	90.9% (10)	0% (0)	90.9%
Texto 1	11			18.18% (2)	18.18% (2)	9.09% (1)	36.36% (4)	45.45% (5)	36.36% (4)	81.81%
				A + A 27.27% (3)		B + B 45.45% (5)	C + C 90.9% (10)		D + D 36.36% (4)	
Texto 3	11	36.36% (4)	9.09% (1)	18.18% (2)	63.63% (7)	9.09% (1)	9.09% (1)	18.18% (2)	18.18% (2)	36.36% (4)
Texto 4	11	18.18% (2)	18.18% (2)	18.18% (2)	54.54% (6)	27.27% (3)	9.09% (1)	36.36% (4)	9.09% (1)	45.45% (5)
		Z + Z 54.54% (6)	Z' + Z' 27.27% (3)	A + A 36.36% (4)		B + B 36.36% (4)	C + C 18.18% (2)		D + D 27.27% (3)	

6°		No simultaneidad			Total					Total
		Z	Z'	A		B	C	No Conv.	D	
Texto 1	12 *			0% (0)	0% (0)	8.33% (1)	66.66% (8)	74.99% (9)	16.66% (2)	91.65% (11)
Texto 2	12			8.33% (1)	8.33% (1)	16.66% (2)	33.33% (4)	49.99% (6)	41.66% (5)	91.65% (11)
				A + A 8.33% (1)		B + B 25.75% (3)	C + C 99.99% (12)		D + D 59.84%	
Texto 3	12	25% (3)	16.66% (2)	16.66% (2)	58.32% (7)	8.33% (1)	16.66% (2)	24.99% (3)	16.66% (2)	41.65%
Texto 4	12	16.66% (2)	8.33% (1)	16.66% (2)	41.65% (5)	16.66% (2)	8.33% (1)	24.99% (3)	33.33% (4)	58.32%
		Z + Z 41.66% (5)	Z' + Z' 24.99% (3)	A + A 32.32% (4)		B + B 24.99% (3)	C + C 24.99% (3)	49.98%	D + D 49.99% (6)	

* Una respuesta aparece en otros.

En el siguiente cuadro aparecen sólo los resultados de las categorías generales no simultaneidad y simultaneidad contrastada con los cuatro textos y el grado.

	1		2		3		4	
	NS	S	NS	S	NS	S	NS	S
3°	27.27%	72.72%	27.27%	72.72%	80%	20%	80%	20%
4°	9.09%	90.90%	18.18%	81.81%	63.63%	36.36%	54.54%	45.45%
6°	0%	100%	9.09%	91.65%	58.33%	41.66%	41.66%	58.33%

Al darle sentido a la expresión de la simultaneidad según el texto, los niños de los tres grados tienen menos dificultades con los textos 1 y 2, y los porcentajes entre éstos

son muy homogéneos. Los niños de tercero tienen igual número de porcentaje para los textos 3 y 4. En cuarto y sexto, en apariencia es más complicado el texto 3 para construir la simultaneidad expresada, pero hay que recordar que dicho texto puede ser un poco más complicado para construir la simultaneidad convencional. El porcentaje en cero de los niños de sexto en uno de los textos (1) demuestra que su uso de recursos variados les permitió dar respuestas adecuadas, pero que sólo dos de ellos interpretaron la simultaneidad convencional en un texto que tiene una estructura muy compleja por la relación de los sucesos simultáneos con uno secuenciado.

CONCLUSIONES

En esta investigación indagamos cómo los niños trabajan con estructuras temporales complejas en el discurso de textos históricos escolares y qué conocimientos usan para conceptualizar, coordinar, organizar y manifestar los indicadores lingüísticos temporales que aparecen en los textos de historia, primordialmente los de simultaneidad, expresados con los adverbios “cuando” y “mientras”.

En específico, se pretendió conocer qué recursos lingüísticos, históricos, temporales, matemáticos, entre otros que aparecen en el texto, ponen en relación los niños para interpretar, ordenar y expresar los sucesos en simultaneidad; cómo sus propias experiencias con “el tiempo” repercuten en sus interpretaciones y en qué medida los tipos de estructura de textos narrativos didácticos de historia determinan la construcción infantil de la simultaneidad de los sucesos.

En los capítulos precedentes se anotaron los datos más relevantes al respecto, subrayando la función que cumplen los adverbios. Las interpretaciones de los niños mostraron la temporalización que hacen en torno a los sucesos a partir de los conocimientos que tienen, en general, acerca de la expresión escrita del tiempo, y en específico, de esta expresión en la narración de los sucesos históricos.

El interés y respeto por todo tipo de respuestas permitió reconstruir el punto de vista de los niños en torno a tal problema. Sus respuestas convencionales o no, más que intentos, son formas que tienen de resolver y construir, a partir del proceso de la apropiación de significados de las distintas expresiones lingüísticas del tiempo, la ubicación temporal de los sucesos históricos narrados.

Para explicar la temporalidad del texto, los niños tuvieron que interpretar el contenido histórico narrado y el problema del número de sucesos; aspectos que coexisten en el momento de interpretarlos. Estos tres ejes se analizaron en cada entrevista, aunque el central fuera el temporal, que dio la pauta para la clasificación global de las respuestas en consideración del orden simultáneo y no simultáneo.

Clasificar las respuestas como de orden simultáneo y no simultáneo es una valoración normativa, pues partimos de fragmentos seleccionados que expresan tal relación de tiempo con indicadores particulares. Por tanto, esperábamos respuestas que retomaran la expresión de la simultaneidad de los sucesos narrados de manera convencional y respuestas que no lo logran. Sin embargo, no sabíamos cómo y qué recursos usarían en cualquier caso, y de qué manera eran competentes para interpretar la simultaneidad. De esta forma, la argumentación infantil, a partir de una entrevista de tipo

clínico, fue el centro del análisis para obtener la categorización de las respuestas en diversos tipos de simultaneidad y no simultaneidad, de estas últimas fue notable crear una categoría para aquellas referidas a un suceso.

A continuación se exponen las conclusiones del presente trabajo, agrupadas en cuatro aspectos: 1) los principales resultados con base en las hipótesis de trabajo, 2) la necesidad de generar propuestas didácticas para mejorar en el aula el trabajo con los textos informativos de tipo histórico, 3) la continuación y apertura de líneas de investigación sobre el análisis de las respuestas de los niños en torno al tiempo expresado en estructuras textuales de tipo histórico.

1. *Los principales resultados con base en las hipótesis de trabajo de la investigación.* A partir de los resultados se refuerza nuestra hipótesis de que para los niños la construcción de la expresión de la simultaneidad no es fácil pues, a diferencia de lo que sostienen algunos autores de que estos articuladores temporales son elementales y fáciles de construir por los alumnos (ver Torres: 110, capítulo 1 de esta tesis), aquí se muestra que varios niños de sexto grado aún tienen dificultades para interpretar la expresión de la simultaneidad.

En la interpretación y en la construcción del significado de la simultaneidad (secuencia y duración) de dos sucesos históricos intervienen diversos elementos que constituyen la textura temporal del pasaje; la manera como estos elementos son usados por los niños es lo que da diferentes interpretaciones que se alejan, acercan o son la convencional.

El uso de tales elementos implica las búsquedas que hacen los niños dentro del texto y lo que esto detona de sus conocimientos previos, sus conocimientos del mundo que incluyen los del lenguaje. Con ello se asume que las búsquedas no están separadas de lo que detona, sino que ambas ocurren en paralelo. La gama de respuestas de los niños, clasificadas en las categorías, muestra cómo los niños pueden retomar varios elementos del texto para conferirle la temporalidad. Acercarse a los elementos que privilegian los niños ha sido uno de los resultados de la investigación.

Fue en el empleo de los adverbios durante la interpretación global del texto, en la cuantificación y definición de los sucesos y en la argumentación sobre la temporalidad —simultaneidad y secuencia, y el cuándo de los hechos—, y en el uso de los otros indicadores lingüísticos temporales en que nos basamos para conocer qué función les atribuían. No siempre el adverbio ayuda a los niños a conferirle el valor de simultaneidad

a los sucesos, sino otros como: el orden de enunciación, el contenido semántico de los sucesos, el tema histórico, el sentido semántico de las acciones, etcétera.

Entre lo que se encontró se encuentra el hecho de que los niños de tercero tienen menos recursos —vinculados a lo textual y extratextual— lingüísticos, históricos, temporales y matemáticos para conceptualizar, coordinar, organizar y manifestar las diferencias de los marcadores textuales entre el par de textos de cada adverbio, y de los cuatro textos en general; y que los de cuarto y sexto tienen más recursos que les permiten diferenciar las características de la simultaneidad expresada en el texto, por lo cual se sitúan en mayor número en la categoría de simultaneidad convencional, incluyendo los textos que les resultaron más complicados (1 y 4, en ese orden).

En nuestras hipótesis se daba por hecho que la coordinación de elementos es indispensable para la interpretación convencional de la expresión de simultaneidad de dos sucesos narrados, pero sólo se suponía que, entre más elementos coordinaran los niños, mayor era la posibilidad de ubicación convencional de los sucesos; la presente investigación lo confirmó. Los niños que se centraron en uno o dos aspectos (espacial, puntuación, contenido semántico de los sucesos y los hechos adosados, orden de enunciación, conocimientos históricos) no lograron la convencionalidad; en cambio, los niños que manejaron más recursos (textuales o extratextuales): aspecto verbal, puntuación, adverbio, contenido semántico de los sucesos y los hechos adosados, etc., y los coordinaron entre sí tuvieron más convencionales, tanto en su interpretación de los sucesos como en la de la simultaneidad (incluso también en la cuantificación).

En relación con los conocimientos de lingüística que los niños poseen, descubrimos que el manejo convencional de los niños sobre el adverbio se vincula al manejo de otros recursos y a la forma en que los usan. Los verbos desempeñan un papel determinante en la ubicación de la perspectiva en pasado, en la manifestación que realizan los niños de los hechos como durativos o puntuales y en la expresión de la separación de diversos pasados (remoto, cercano, inmediato) y de éstos con el presente (donde se situó el alumno). Además, las acciones de un mismo campo semántico y diferente pueden influir en la recuperación, de acuerdo con los otros recursos que utilicen los niños en la ubicación temporal de los sucesos.

La puntuación fue usada de la manera aceptada por la mayoría de los niños ubicados en el nivel convencional de simultaneidad; también fue utilizada por aquellos que no se situaron en dicho nivel, pero que la consideraron central para separar los sucesos y darles una temporalidad.

También los sustantivos referidos a personajes resultan decisivos, pues por un lado indican quiénes realizan las acciones, y, por otro, lo que llevan a cabo puede conducir a los niños a descubrir si hay dos acciones simultáneas manejando lo convencional o acciones simultáneas yuxtapuestas o inclusivas. La elisión de los sustantivos referidos a personajes causa en algunos niños interferencias que les impiden interpretar convencionalmente los sucesos. Además, el referente de los personajes célebres les sitúa en una época, o en un sitio, como ocurre con los sustantivos de lugar.

Asimismo, los conocimientos previos de historia influyen en la manera en que los niños interpretan los sucesos y la temporalidad, pues constituyen una especie de detonador para explicar lo narrado en el fragmento. Quienes no los usaron de forma adecuada tuvieron dificultades para arribar a una interpretación convencional. Muchos conocimientos de los niños sobre los años para fechar hechos históricos fueron explicitados en algunos casos para transformar el suceso B o para hacer secuencias como la de 1808-1810, en los textos 4 y 1 respectivamente, justo donde los fragmentos implicaban algunas nociones de manejo de fechas vinculado a hechos históricos. No obstante, ubicar el año del suceso les ayudó en el manejo de la simultaneidad, pero no fue garantía de lograrla, pues en algunos hubo confusión con otros hechos históricos de la vida de México.

Los conocimientos de los niños sobre el tiempo aparecieron en analogías referidas al tiempo de las actividades cotidianas que les rodean, las unidades de medida que requirieron para explicar la simultaneidad de los sucesos, la velocidad del tiempo y su vinculación a lo espacial.

Al parecer, el efecto de la duración es más notorio para un buen número de niños en los textos con el adverbio “cuando”, por ejemplo, en el texto 3, debido al contenido semántico del suceso B y al significado y aspecto del verbo en copretérito. En el texto 4, el verbo en copretérito y el sustantivo “independencia”, principalmente. En ambos casos, pero sobre todo en el texto 3, esto llevó a invertir el orden de las oraciones, es decir, el sentido de la duración y el contenido semántico de los sucesos (además del personaje que realiza y recibe la acción) influyeron en tal conmutación para dejar la oración con el verbo en copretérito en primer lugar, seguida de la oración que describe una acción puntual, pues la primera señala una acción que ya venía ocurriendo al suceder la otra.

En el texto 1, con el adverbio “mientras”, algunos pequeños mencionan la duración de las acciones, a partir de reconocer a los personajes y el periodo histórico ligado a la fecha. Sin embargo, esto no implicó que invirtieran el orden de enunciación de los

sucesos. Tal vez los dos verbos en copretérito influyen en la no permutación, pues ambos describen acciones durativas que corren en paralelo durante algún tiempo, a diferencia del texto 3, que cuenta con acciones de cruce momentáneo; es decir, en el texto 1 los niños conservan el orden de enunciación de los sucesos como una manera de ponerlos en un mismo nivel de simultaneidad durativa vinculados por “mientras”.

Otra diferencia de las respuestas que dieron los pequeños para cada uno de los nexos es que la enunciación del adverbio “cuando” durante la entrevista aparece prácticamente en todos los casos, lo que no sucede con “mientras”. Sin embargo, al señalar la sincronía de las acciones, señalaron el adverbio “mientras” de manera espontánea más que el adverbio “cuando”. Esto reafirma que el adverbio “cuando” resulta más complicado que “mientras” para referir el sentido de la expresión de la simultaneidad.

El hecho de que con “cuando” aparezca sólo un suceso y con “mientras” no constituye otra notable diferencia. Admitir la existencia de nada más un suceso no implica su no temporalidad, pues los niños dan datos que sugieren que la vinculación de un suceso con otro puede significar la consideración de la temporalidad; además, señalar a las dos oraciones (vinculadas directamente por el nexo) como una sola acción que sucede en el mismo momento da una significación a “cuando” de indicador del momento preciso de un suceso. Asimismo, unir las dos oraciones no implica negar su coexistencia, sino optar por reagruparlas para formar un suceso. Es decir, la enunciación de las dos oraciones puede ser diferente de la consideración de dos sucesos. Esto validó la distinción que se hizo durante el análisis de los textos entre acción, oración y suceso.

En general, el presente estudio permite pensar en una tendencia evolutiva en la adquisición de la expresión de la simultaneidad.

2. *La necesidad de generar propuestas didácticas para mejorar en el aula el trabajo con los textos informativos de tipo histórico.* El análisis comparativo del plan y programas de estudios y los libros de texto de historia, español y matemáticas de la SEP mostró que en los contenidos referidos a las nociones de temporalidad no hay consistencia ni secuencia didáctica pertinente.

Tales documentos tienen problemas que van desde el sustento teórico del enfoque de la asignatura de historia hasta la forma en que se expresan, definen y abordan los conceptos de tipo temporal. El enfoque de la asignatura no tiene una propuesta para trabajar con los niños la noción de duración y periodización de manera sistemática en todos los grados; las categorías de duración, periodización y simultaneidad no aparecen como contenido en los programas —ni en los libros de historia—. Y ni éstas, ni la

categoría de secuencia, son vinculadas entre sí ni con las nociones de tiempo cronológico. Por tanto, la propuesta didáctica sobre las nociones temporales involucradas a la historia es pobre.

En los libros de texto de historia de tercero, cuarto y sexto hay muy pocas actividades diseñadas para que los niños reflexionen sobre las nociones de tiempo cronológico y las de secuencia, simultaneidad, duración y periodización.

La revisión conjunta del plan y programas de estudio de historia, matemáticas y español permitió observar que es necesario que estas asignaturas se articulen para evitar desfases entre los contenidos que comparten.

El que los planes y programas de estas asignaturas, los libros para maestros y los libros de texto de historia de la SEP no doten a los docentes y alumnos de herramientas conceptuales y de actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas para la comprensión y manejo de las categorías temporales crea zonas de vacío. Esto limita la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos históricos desde la dimensión temporal.

El perfil de los actuales programas de historia de los distintos grados debe ser valorado desde la perspectiva de los avances en el diseño curricular de la asignatura y de su enseñanza (ver Lerner, Trepát y Comes, Coll, Dalongeville, Pluckrose, por ejemplo). Los estudios de didáctica de la historia han avanzado tanto en nuestro país como en otros, pero estos avances poco se reflejan en los planes y programas y en los libros de texto y materiales didácticos que se usan en el aula. Ello hará posible reconsiderar la actual propuesta mexicana, que se ve comparativamente, con los avances teóricos y con las publicaciones de otros países que han incorporado innovaciones a partir de los estudios recientes, en franca desventaja.

Las modificaciones de los materiales de historia en la escuela primaria, sobre todo de los libros de texto, tienen una larga historia en nuestro país que no hay que olvidar. Las modificaciones se han centrado generalmente en la discusión sobre la historia como la asignatura que forma la identidad nacional. Sin embargo, no es éste el único punto a poner en la mesa de diálogo para mejorar estos materiales. La perspectiva que sustentamos indica que hay que ir más allá, pues es necesario resolver otros problemas en la creación y uso de materiales dentro de la escuela, ya que son una guía para el trabajo de la asignatura.

Desde el análisis realizado en esta investigación del plan y programas de estudio de historia y los libros de texto se hacen dos tipos de sugerencias, una sobre aspectos generales de la asignatura y otra específica sobre la cuestión de la temporalidad.

Sugerencias generales:

- En el plan y programas y los libros de texto de historia de primaria el debate entre lo “formativo” e “informativo” requiere de una revisión a fondo, pues la asignatura tiene como una de sus características el ser informativa y como otra el ser formativa. El debate entre cuál de estos aspectos es central para regir la asignatura impide encontrar soluciones de equilibrio entre ambas, por lo que es necesario volver a dialogar al respecto.

- La vinculación de contenidos de las asignaturas es necesaria que quede plasmada en el plan y programas de estudio y en los libros de texto. Esto implica que se revisen los desfases entre los contenidos que manejan y buscar aquellos que les son comunes.

- Los libros escolares de historia actuales traen pocas propuestas de actividades, algunas aparecen en el libro para el maestro. Se sugiere que se diversifiquen los ejercicios para que los niños puedan relacionar y comprender los sucesos y que queden integrados en los libros de texto, tal como sucede en las asignaturas de español y matemáticas.

Sugerencias específicas sobre el trabajo de la temporalidad

- La creación de una propuesta didáctica sistemática, coherente y consistente para que los niños comprendan las categorías del tiempo en la historia.

- La cuestión de la enseñanza de las nociones de temporalidad y de su expresión debe encontrar un espacio en los planes y programas de estudio de historia, matemáticas y español, principalmente. Sugerimos que en la asignatura de español se abra el espacio para trabajar el tiempo verbal y el aspecto abordándolos de manera contextualizada, es decir, en uso de textos. Y que se vincule la cuestión de las nociones temporales que significan algunos adverbios con su uso en diferentes textos, pues es ahí donde se enlazan los sucesos en el tiempo. Sugerimos que en la asignatura de matemáticas se incluyan textos de tipo histórico donde se ejerciten las nociones de temporalidad cronológica.

- Las categorías de simultaneidad, secuencia y duración (y periodización), por tanto, precisan ser tomadas en cuenta como contenido en los planes y programas de historia, en los libros de texto de la asignatura y en las actividades en torno a la ubicación de los sucesos históricos. Se requiere que se enuncien, definan y trabajen en tales materiales. Hay que tratar de vincular las nociones temporales de día, mes, año, siglo, década, etc., —con sus diferentes matices, como vimos en el capítulo 3, por ejemplo

“siglo de las Luces, siglo XVII, hace muchos siglos”— con las de secuencia, simultaneidad y duración en el plan y los programas de estudio y en los libros de texto. Lo cronológico es básico para entender el tiempo en los relatos históricos, encontrar la manera más adecuada para trabajar con él es asunto distinto del debate de minimizarlo o suprimirlo de la currícula, pues está presente en los libros de texto dado que es parte del tiempo histórico. Proponemos evaluar estrategias didácticas a aplicar en la creación de los libros de texto de historia en que se recupere la cuestión cronológica partiendo de lo que signifique para los niños, como una manera de ubicar los sucesos históricos.

- Los libros de texto, en general, son un material didáctico indispensable en las aulas; su uso adecuado tendría que llevar a incrementar en los niños su competencia lingüística y comunicativa y la comprensión de este tipo de material, por lo cual los libros de texto de historia tienen que cumplir este cometido. Que los niños aprendan depende de cómo construyen lo que el medio escolar u otro les ofrece; si la escuela les brinda libros de texto poco apropiados, esta construcción se puede tornar difícil para los niños. Por tanto, los libros de texto de historia merecen perfeccionarse para que todos los niños logren un mejor aprendizaje de la historia. La creación de ejercicios específicos en torno al tiempo en la historia es central, pues la historia refiere *per se* al tiempo. La inclusión de actividades sobre las nociones de tiempo y su uso en la historia deben replantearse, pues si bien en los libros del maestro aparecen ejercicios y propuestas para que los niños trabajen al respecto, lo recomendable es ir creando libros para los niños que los contemplen. Esta propuesta no es nueva, pero poco se ha hecho al respecto después de más de una década de que aparecieron los ejemplares de la reforma de 1993.

- La línea de tiempo debe situarse como uno más de los ejercicios para comprender la temporalidad de los sucesos históricos. Sugerimos redimensionarla, ya que mucho se ha centrado la atención en esta actividad como la panacea para remediar los problemas de los niños al ubicar los sucesos del tiempo en la historia. A pesar de ser tan difundida durante casi más de una década, esta actividad poco ha apoyado a tal comprensión, pues no se diversificó su uso. Pero la discusión ya no tiene que centrarse en si la forma en que se usa es tradicional; hay que presentar a los docentes nuevas y distintas formas de su manejo dentro del aula e, insistimos, redimensionarla con un recurso entre otros con la que se puede trabajar no sólo la secuencia sino también la simultaneidad (bajo lo que denominamos las líneas múltiples) y la duración.

- La investigación realizada demuestra que los adverbios “cuando” y “mientras” tienen diferentes funciones y que los niños son sensibles a ellas. Por tanto, en el aula no pueden ser tratados para su enseñanza de igual manera.

- Es necesario que en México se apoye la existencia de grupos interdisciplinarios de trabajo, en que cada especialista desde su área estudie las cuestiones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados a la historia, para compartir el mejoramiento de los planes y programas de estudio, los libros de texto de la asignatura y los recursos didácticos en el aula.

- Para que los niños puedan obtener significado de los libros de texto de historia, es necesario que los docentes tengan acceso al conocimiento de las estructuras textuales que los conforman. La difusión de diversos materiales bibliográficos sobre el tema apoyaría su acercamiento.

3. *Las líneas de trabajo de investigación sobre el análisis de las respuestas de los niños en torno al tiempo expresado en estructuras textuales de tipo histórico.* La interpretación de textos es una manera en la que los niños ponen de manifiesto lo que piensan de dichas formas y sus funciones; seguir investigando al respecto es lo que nos proponemos hacer. Estudiar sobre la interpretación de las expresiones que dan cuenta de la simultaneidad, secuencia y duración supone contemplar muchas variables que hay que explorar, exponemos sólo algunas.

Consideramos que si bien los datos obtenidos en la investigación no son contundentes en torno al progreso evolutivo en la significación de la expresión de la simultaneidad en estructuras textuales escritas de tipo histórico, por ser pocos los niños de la muestra, es posible argumentar a favor de una tendencia evolutiva. Tendremos que complementar con otros trabajos donde se diseñen situaciones exploratorias con niños más pequeños y adolescentes para ampliar el rango de edad.

Un aspecto que tendremos que reconsiderar, en nuevas exploraciones, es la forma de preguntar sobre el tiempo, donde la pregunta inminente es con el marcador temporal “cuando”. Sin embargo, como pudimos percatarnos en este estudio, podemos realizarla en dos formas, es decir, cuestionar sobre cuándo es que ocurrieron los sucesos en general y cuándo es que ocurrió lo narrado en el suceso A; esto permitiría tener datos sistemáticos del contraste entre las respuestas de tipo suceso-fecha o suceso-suceso.

En cuanto a los textos que se van a utilizar seguiremos trabajando con los de contenido histórico. La elección de estos se haría considerando tanto libros didácticos de historia como textos de tipo histórico escritos *ex profeso* para la investigación.

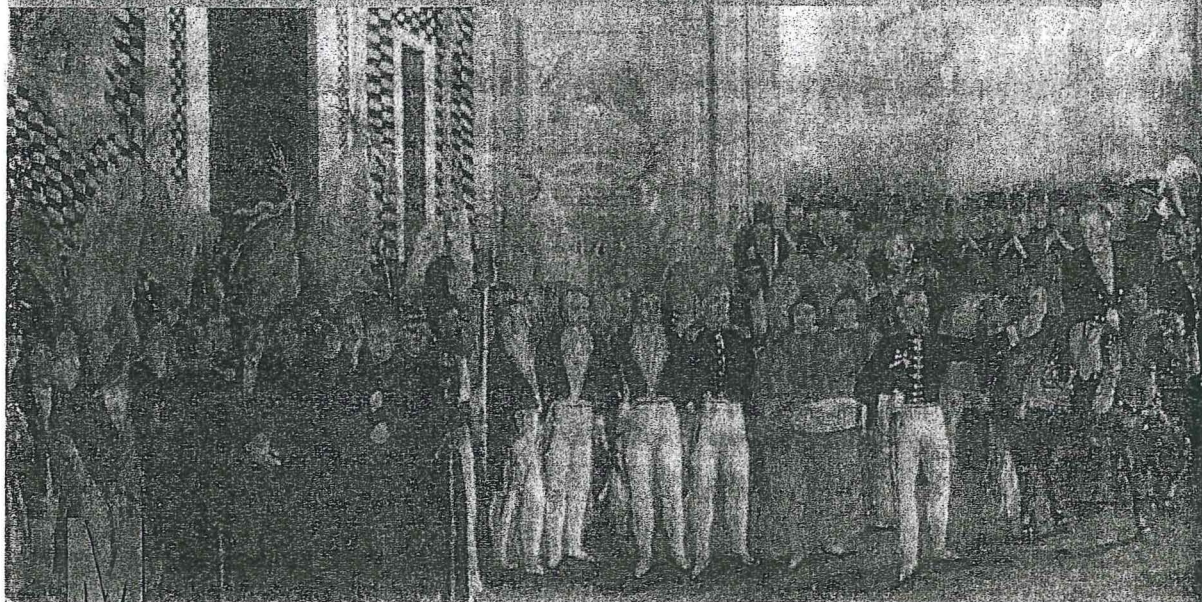
Indagaremos potenciando algunos indicadores textuales y alguna categoría de tiempo (secuencia, duración, periodización, simultaneidad). Nos interesa resolver algunas interrogantes, entre ellas cómo los niños conciben y relacionan la duración y la simultaneidad de dos o más hechos; es decir preguntarles si alguno dura más o son iguales; la forma en que la datación fechada les ayuda a secuenciar hechos; la distinción que hacen de lo enuncivo y lo enunciativo a partir de la temporalidad; pensamos abundar en torno a cómo influyen el verbo y los sustantivos referidos a personajes, en la distinción de los sucesos y qué conocimientos de lingüística aplican los niños en torno a la organización textual de lecciones de los libros de texto de historia (títulos, subtítulos, conectores, etcétera).

El presente estudio abre una línea de investigación en torno al tipo de unidades de medida que los niños emplean para poder situar los hechos. En algunas de las respuestas de los niños que entrevistamos (Karina, Rafael, por ejemplo) usan alguna unidad de medida convencional —como año o día— acorde a la duración de los hechos —corta o más amplia—. El proyecto tendría que encaminarse a conocer cómo los niños trabajan con estas unidades para vincular los actos de los hombres en la historia, y en su vida cotidiana, y cómo diferentes tipos de expresión con estas unidades de medida (hace mil años, durante los años de la independencia, etc.) son interpretadas por los niños.

La presente investigación hizo un acercamiento a la manera en la que los niños utilizan sus conocimientos en la interpretación de la expresión de la simultaneidad en textos didácticos de historia. La mirada sobre los conocimientos que ponen en relación fue para nuestro estudio relevante y aporta material que se puede usar en la didáctica de la historia, el diseño de libros de texto y para continuar explorando con los niños problemas en torno a la organización temporal en estructuras lingüísticas de textos de historia.

Aunque el análisis realizado en esta investigación encuentra que las estructuras halladas en los libros de texto revisados son estructuras discursivas complejas, no estamos a favor de que se elaboren estructuras simples. Lo que hay que hacer es tomar en cuenta la naturaleza del contenido del que se trata, escribirlas coherentemente y con la visión de quiénes son sus lectores.

La consumación de la independencia



M

ientras Hidalgo y Morelos combatían, en España el pueblo luchaba para expulsar a los franceses, que la habían invadido en 1808. En ese tiempo, el gobierno que los españoles organizaron

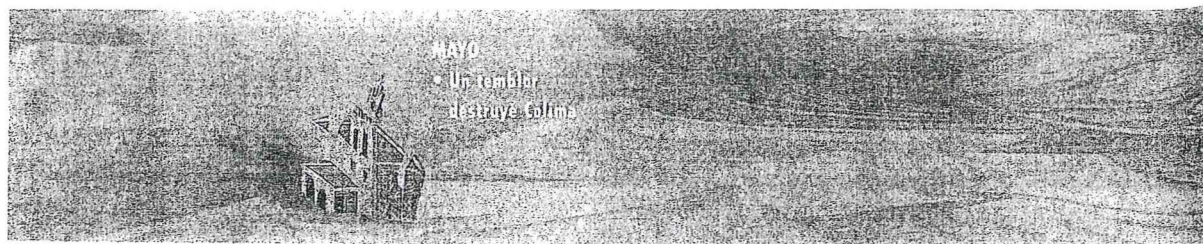


Tras la muerte de Morelos, en muchas regiones del país la lucha por la independencia, organizada en guerrillas, prosiguió hasta su consumación en 1821. Criollo, litografía acuarelada de Claudio Linati, publicada en 1830.

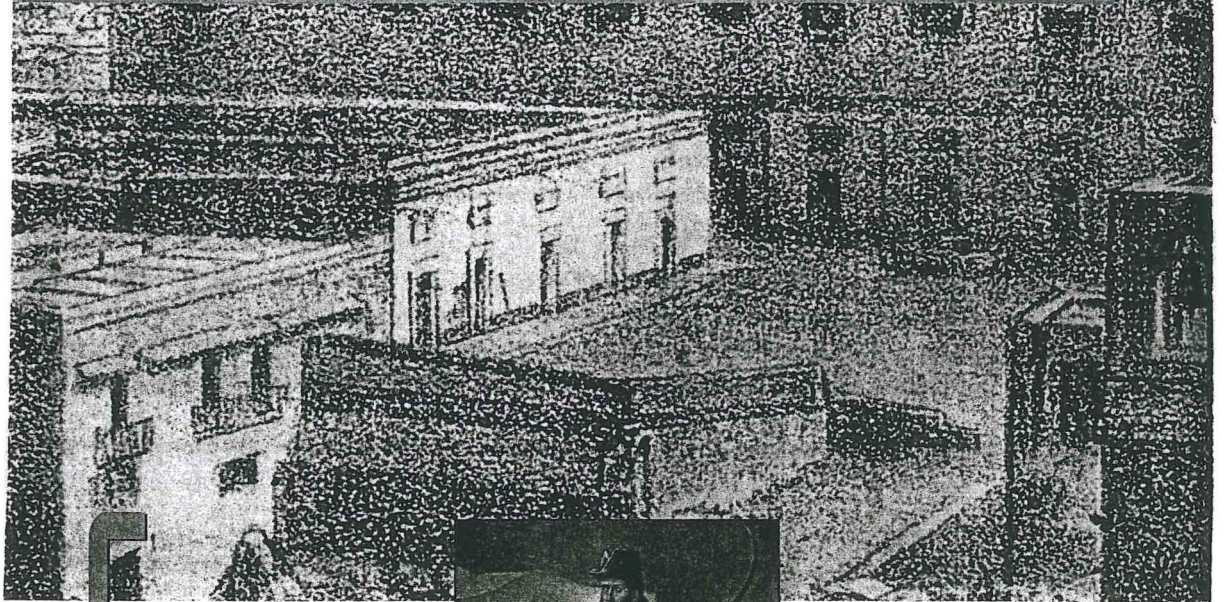
para oponerse a los franceses convocó a un congreso con representantes de toda la monarquía, en el puerto de Cádiz. En América la noticia despertó gran interés, pues era la primera ocasión en que las autoridades españolas tomaban en cuenta a los criollos.

Algunos de los representantes, o diputados, tanto españoles como americanos, querían que la situación cambiara; que hubiera más libertad y el gobierno y el rey obedie-

▼ 1818



Los primeros insurgentes



En Atotonilco, Hidalgo tomó como bandera un estandarte con la Virgen de Guadalupe. Los insurgentes entraron sin resistencia a San Miguel el Grande (hoy San Miguel Allende), Celaya y Salamanca. Después llegaron a Guanajuato y exigieron a las autoridades que se rindieran. Pero éstas se encerraron con los españoles ricos en la alhóndiga (un almacén de granos) de Cranaditas, para defenderse.



Ignacio Allende.
Óleo de Ramón Pérez, 1865.

La tropa tomó el edificio, mató a sus ocupantes y saqueó la ciudad, sin que Hidalgo ni Allende pudieran evitarlo. Siguieron a Valladolid, que se rindió sin luchar, pues sus habitantes estaban atemorizados por lo que había sucedido en Guanajuato.

Cerca de Valladolid, José María Morelos habló con Hidalgo, quien le encargó que levantara en armas el sur y to-

▼ 1814

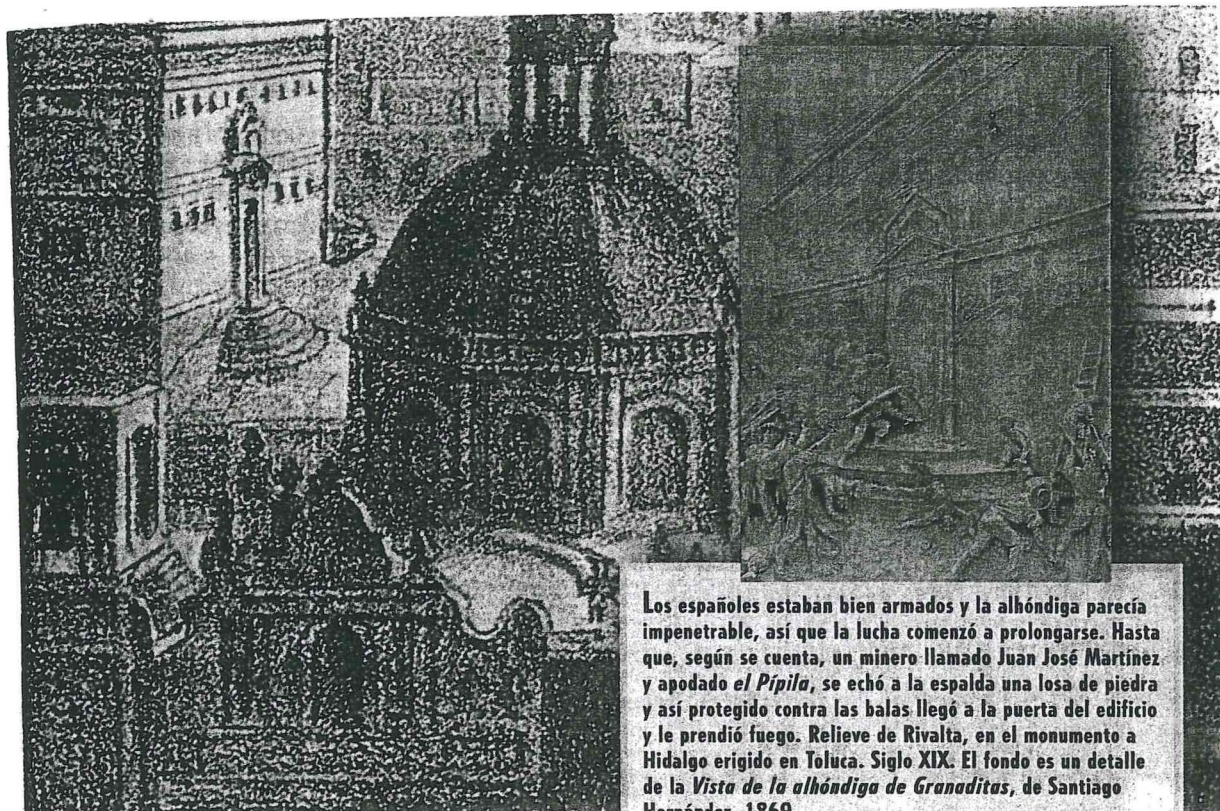
MARZO

- Fernando VII, rey de España, desconoce la Constitución de Cádiz.

JUNIO

- Ejecución de Hermenegildo Galeana





Los españoles estaban bien armados y la alhóndiga parecía impenetrable, así que la lucha comenzó a prolongarse. Hasta que, según se cuenta, un minero llamado Juan José Martínez y apodado *el Pipila*, se echó a la espalda una losa de piedra y así protegido contra las balas llegó a la puerta del edificio y le prendió fuego. Relieve de Rivalta, en el monumento a Hidalgo erigido en Toluca. Siglo XIX. El fondo es un detalle de la *Vista de la alhóndiga de Granaditas*, de Santiago Hernández, 1869.

para Acapulco. Un puerto les permitiría comunicarse con el exterior. Mientras tanto, en otros lugares habían estallado más revueltas.

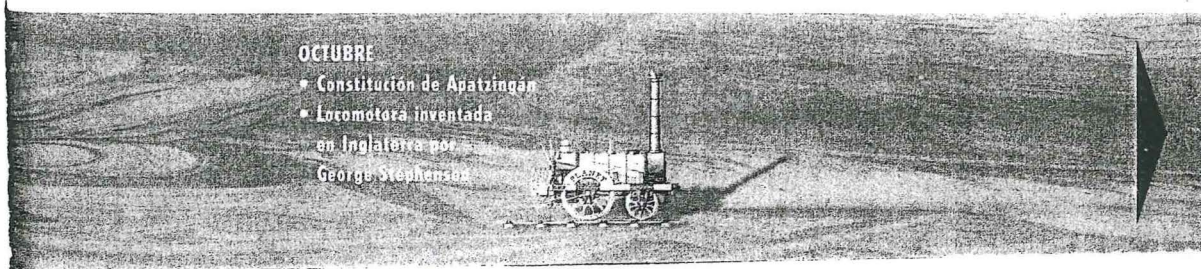
Hidalgo avanzó hacia la Ciudad de México. En las cercanías de la capital, en el Monte de las Cruces, venció al ejército realista. Tras ese triunfo, Allende propuso que fueran sobre la capital, pero Hidalgo se negó. Tal vez consideró que no tenía hombres y armas suficientes, o temió que la ciudad fuera saqueada como Guanajuato. El caso es que prefirió regresar a Valladolid; desalentados

por esa decisión, muchos de sus seguidores abandonaron el ejército.

Poco después, los insurgentes fueron derrotados por Félix María Calleja en Acapulco, en el hoy Estado de México. Quedaron casi aniquilados y perdieron muchas armas y provisiones. Hidalgo se retiró a Guadalajara. En enero de 1811, los insurgentes fueron vencidos de nuevo por Calleja, de manera definitiva, en Puente de Calderón, muy cerca de Guadalajara.

Con unos dos mil soldados, Hidalgo y Allende marcharon al norte para comprar armas en

▼ 1815



OCTUBRE

- Constitución de Apatzingán
- Locomotora inventada en Inglaterra por George Stephenson

Contra la esclavitud

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

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

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

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

La campaña de Morelos

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

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



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

▼ 1815

JUNIO

- Derrota definitiva de Napoleón en Waterloo, Bélgica



Fray Servando el indomable

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

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

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

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

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

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

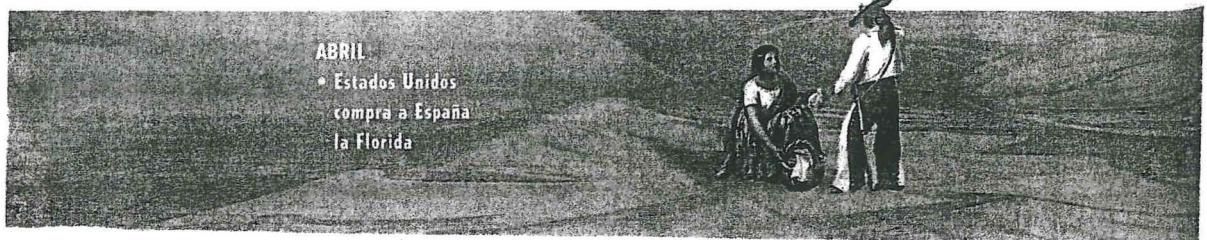
fue uno de los diputados que firmaron la Constitución de 1824. Murió tres años después, en la Ciudad de México.

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



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

▼ 1819



ABRIL

• Estados Unidos
compra a España
la Florida

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos, E. (1994). Gramática de la lengua española. España: Espasa.
- Alonso, A. (1991). *Justo, el pequeño hilador de algodón*. México: Instituto Mora.
- Álvarez, M. M. A (1994). *El adverbio*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo J. I. (1986). La comprensión de la historia. Pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-26.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, Carretero, Pozo y Asensio (comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Bagú, S. (1982). Naturaleza y teoría de la periodización. *Estudios Políticos. Revista del Centro de Estudios Políticos, UNAM*, V, No. 20-21.
- Beristáin, H. (1984a). *Análisis estructural del relato literario*. México: UNAM.
- Beristáin, H. (1984b). *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM.
- Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. *Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 5-12.
- Bloch, M. (1952), *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonnotte, I., Kaifer, A. y otros (1991). La representación cognitiva de los verbos. Aproximación descriptiva y evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 101-106.
- Borras, L. J. M. (1986). Video didáctico y enseñanza de la historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 134, 36-38.
- Bueno, M. B. (1993). El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 29-54.
- Cantón, A. V. (1997). ¡Viva la historia!... Si nos es útil. Consideraciones acerca de una "periodización" para la historia de la educación en México". *La tarea*, 9, 19-22.
- Carretero, M. (1999). *Construir y Enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Argentina: Aique.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 55-74.
- Carretero M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.

- Carrol, L., (1963). *Alicia en el país de las maravillas*. México: Diana.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo, A. Y. y Luna, R. J. (2000). Textos sincréticos y redes de temporalidad. *Tópicos del Seminario, La inscripción del tiempo en los textos*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 4, 29-56.
- Chiu, Y., Pellicer, A., Vargas, M. A. y Vernon, S. (1988). *La comprensión de la referencia en la lectura y escritura*. México: SEP-DGEE.
- Colibrí (1990). *Historia de la Independencia a la Revolución*. México: CONAFE.
- Coll, C. y Teberosky, A. (2000). *Aprendendo História e Geografia. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª serie*. Sao Paulo-Brasil: Ática.
- Chesneaux, J. (1991). Invertir la relación pasado-presente y las falsas evidencias del discurso histórico. *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*. México: Siglo XXI.
- Dalongeville, A. (1995). *Enseigner l'Histoire à l'école*. Paris: Hachette Education.
- Del Paso, F. (1987). *Noticias del Imperio*. México: Diana.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. Carretero M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Dorra, R. (2003). *Con el afán de la página*. Argentina: Alción Editora.
- Ducort, O. y Todorov, T. (1986). *Diccionario enciclopédico de las ciencias de la lengua*. México: Siglo XXI.
- Equip, C. (1996). El tiempo histórico: ejemplo de un tratamiento procedimental. *Aprender y enseñar historia del arte. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 121-135.
- Eliade, M. (1972). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Alianza/Emecé.
- Elías, N. (1997). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferro, M. (1990). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, R., García, H. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Piaget*. México: Siglo XXI.

- Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filinich, M. I. (2000). Aspectualidad y descripción. *Tópicos del Seminario, Aspectualidad y modalidades*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 3, 139-158.
- Finocchio, S. (1999). Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación Argentina. *La historia en la enseñanza iberoamericana. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 17-29.
- Flores, R. (1999a). Aspecto y orden en la secuencialidad narrativa del discurso histórico. *Escritos. Revista del centro de Ciencias de Lenguaje*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 19-20, 153-171.
- Flores, R. (1999b). La aspectualidad entre la lingüística y semiótica. *Fronteras de la Semiótica. Homenaje a Desiderio Blanco*, Universidad de Lima y FCE-Perú, 49-73.
- Flores, R. (2000). La construcción semántica del acontecimiento. *Tópicos del Seminario, Aspectualidad y modalidades*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 3, 9-35.
- Fraisse y Godoy (1979). "Tiempo", en Sills, David (dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao: Aguilar. Vol 10.
- Galindo, M. R. (1998). El profesorado y los materiales para la enseñanza de la historia. *Nuevas fronteras de los contenidos geográficos. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 16, 113-119.
- García, F. L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Gibaja, R. E. (1979). *Las ciencias sociales, supuestos epistemológicos y pedagógicos del texto de sexto grado*. México: UNAM.
- Gibaja, V. J. y Huguet S. M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *La historia que se aprende. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 7-26.
- Gili, G. S. (1982). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Greimas, A. J. y Courtés (1982). *Semiótica, Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Guillén, V, R, S. (1980). *Filosofía y Educación. Prácticas discursivas y prácticas ideológicas, sujeto y cambio histórico en libros de texto oficiales para la educación primaria en México*. México, Tesis de Licenciatura, UNAM-FFL.
- Gutiérrez, A. M. L. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Hawking, S. (1992), *Historia del tiempo*. España: Planeta-Agostini. Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo 1.

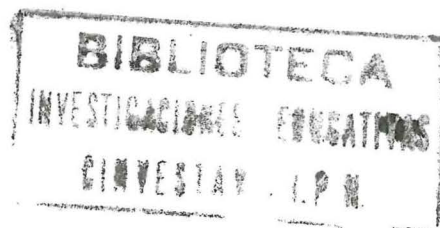
- Hernández, F. X. y otros (1998). La historia y su método. Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio, en *La historia que se aprende. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 27-39.
- Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Valladolid. (1999). La enseñanza de la historia de iberoamérica: el primer proyecto de una historia común. *La historia en la enseñanza iberoamericana. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22, 7-16.
- Jespersen, O. (1975) *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Anagrama.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Kriscautzky, M. (2000). *La simultaneidad: Un problema de organización textual en producciones escritas infantiles*. México, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Kubler, G. (1988). *La configuración del tiempo*. España: Nerea.
- Lamonedá, M. y Galván L. E. (1991). Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza. *Cero en conducta. La enseñanza de las ciencias sociales*, 6, 28.
- LeGoff, J. (1991a). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paídos.
- Le Goff, J. (1991b). *Pensar la Historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paídos.
- Lerner, V. (1990). El manejo de los contenidos en la enseñanza de la historia: el factor tiempo y el factor espacio. Lerner Victoria (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: UNAM-CISE e Instituto Mora.
- Lerner, V. (1997). El tiempo. Lerner (comp.), *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la Historia, V*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
- Lerner, V. (1998). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.), *Historia y Nación. I Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México.
- Lope, B. (1995). *La clasificación de las oraciones*. México: UNAM y El colegio de México.
- López, F. R. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. Iber didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 24, 46-55.
- Lozano, J. y otros (1997). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra.
- Ludlow, L. y J. Peschard (1982). Presentación (de ponencias del "Coloquio sobre periodización en la Historia de México, 1978). *Estudios Políticos. Revista del Centro de Estudios Políticos*, UNAM, V, 20-21.

- Lyons, J. (1977). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Martínez, G. H. (1996). *Construcciones Temporales*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Mendoza, L. M. R. (1997). El proceso de conceptualización de la noción de tiempo histórico: estudio exploratorio. *Estudios de Didáctica*. COMIE/Grupo Editorial Iberoamericana.
- Moreno de Alba, J. G. (1978). *Valores de las formas verbales del español en México*. México: UNAM.
- Nadel, G. (1979). "Periodización", en Sills, David (dir.). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Bilbao: Aguilar. Vol 10.
- Olvera, R. A. X. (1997). *Evaluación de la competencia lectora de niños de quinto grado*. México, Tesis de Licenciatura, UNAM-Filosofía y Letras.
- Padilla, P. (2000). El problema del tiempo: la matemática y la cosmología. *Universidad de México; revista de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 596, 41-46.
- Pellicer, U. A. (1988). *La expresión lingüística de relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*. México, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Pellicer, U. A. (1992). *Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una Historia*. México: SEP-Libros del Rincón.
- Piaget, J. y colaboradores (1971). *La epistemología del tiempo*. Buenos Aires: El ateneo.
- Piaget, J. (1978a). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (1978b). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J. I. y Carretero M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 75-90.
- Pozo, J. I., Carretero, M. y Asensio, M. (1983). Cómo enseñar el pasado para entender el presente: Observaciones sobre la didáctica de la historia. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 55-68.
- Pozo, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Reinhard, M. (1968). *La enseñanza de la historia y sus problemas*. Buenos Aires: Ruy Díaz.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI. Tomo I.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI. Tomo II.
- Romera, N. J. (1998). La historia como eje articulador de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos conceptuales. *La historia que se aprende. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 41-48.
- Sánchez, G. G. (1996). Procesos narrativos del discurso pedagógico de la historiografía de México. *Revista Fuentes Humanísticas*, UAM-Azcapotzalco, 12, 103-113.
- Sánchez, C. A. (1994). La historia en la escuela primaria. *Básica. Revista de la escuela y el maestro. FSNTÉ para la cultura del maestro mexicano*, 1, Año 1.
- Sánchez, Q. A. (1990). El conocimiento de la historia y la enseñanza de la historia. Lerner Victoria (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. UNAM-CISE e Instituto Mora.
- Sánchez, Q. A. (1991). ¿Para qué enseñar y estudiar historia?. *Cero en conducta. La enseñanza de las Ciencias Sociales*, 28, 10-18.
- Santillana (1994). *Historia 4. Educación Primaria*. México: Santillana.
- Schwarzstein, D. (1999). La problemática del tiempo en la historia. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Frigerio Graciela y otros (Comps.). Argentina, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (1996). *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (1996). *Libro para el maestro. Historia. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP (1996). *Libro para el maestro. Matemáticas. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP (1996). *Libro para el maestro. Matemáticas. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (1998). *Libro Integrado. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (1998). *Libro Integrado, Segundo grado*. México: SEP.
- SEP (1997). *Distrito Federal. Historia y Geografía. Tercer Grado*. México: SEP.
- SEP (2001). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (2000) *Historia. Cuarto grado*. México: SEP
- SEP (1998). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (2002). *Historia. Quinto grado*. México: SEP.

- SEP (2000). *Historia. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP (1997). *Historia. Sexto grado*. México: SEP
- SEP (2000). *Español. Primero grado, Actividades*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Primer grado, Lecturas*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Primer grado, Recortable*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Segundo grado, Actividades*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Segundo grado, Lecturas*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Segundo grado, Recortable*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Tercero grado, Actividades*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Tercer grado, Lecturas*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Cuarto grado, Actividades*. México: SEP.
- SEP (2000). *Español. Cuarto grado, Lecturas*. México: SEP.
- SEP (1999). *Español. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP (1999). *Español. Sexto grado*. México: SEP.
- SEP (1999). *Matemáticas. Primer grado*. México: SEP.
- SEP (2000). *Matemáticas. Segundo grado*. México: SEP.
- SEP (1999). *Matemáticas. Tercer grado*. México: SEP.
- SEP (1999). *Matemáticas. Cuarto grado*. México, SEP.
- SEP (2000). *Matemáticas. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP (1995) *Matemáticas. Quinto grado*. México: SEP:
- SEP (2000). *Matemáticas. Sexto grado*. México: SEP.
- Torres, B. P. (1999). Anatomía del tiempo histórico para ESO y bachillerato. *La historia en la enseñanza iberoamericana. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 41-48.
- Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.

- Trepat, C. y Comes, P. (1999). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Universidad Pedagógica Nacional (1995). *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria. Guía del estudiante*. México: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (1996). *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria. Antología básica*. México: UPN.
- Valls, M. R. (1998). Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *La historia que se aprende. Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17, 69-76.
- Virad, R. G. (1990). Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico. Lerner Victoria (comp.) *La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: UNAM-CISE e Instituto Mora.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Piados.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Zavala, L. (1999). Hacia una taxonomía de los tiempos. Mapa cognitivo de las estrategias de construcción del tiempo. *Morphé. Ciencias del Lenguaje*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 17-18, 137-147
- Zoraida, V. J (1979). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.



El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 13 de mayo de 2005.



Dra. María Alejandra Pellicer Ugalde,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Emilia Beatriz María Ferreiro Schiavi
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



M. en C. Alma Yolanda Castillo Rojas,
Docente Investigadora del
Programa de Semiótica y Estudios de la
Significación de la Vicerrectoría de Investigación y
Estudios de Posgrado de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla