

Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia

Historical Genres and the Construction of Historical Meaning: a case study of History major students

Rodrigo Henríquez

Pontificia Universidad
Católica de Chile

Valentina Canelo

Pontificia Universidad
Católica de Chile

ONOMÁZEIN Número Especial IX ALSFAL (2014): 138-160

DOI: 10.7764/onomazein.alsfal.3



Rodrigo Henríquez: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correo electrónico: rodrigo.henriquez@uc.cl

Valentina Canelo: Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: valecanelo.a@gmail.com

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2014

Resumen

En este artículo se propone una caracterización de las etapas de construcción del género académico “control de lectura de historia” de estudiantes de Licenciatura en Historia. La finalidad de la investigación que dio origen a este artículo fue describir los modos en que se construye la significación histórica en el discurso escrito en la formación de los/as futuros/as historiadores/as. El corpus de la investigación está compuesto por 16 respuestas escritas de estudiantes de 1^{er} a 3^{er} año de la carrera de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile de diferentes cursos de historia de Chile, que abarcan desde el siglo XV al siglo XIX. A partir de la sistematización propuesta por Martin y Rose (2008),

se consideraron para el análisis del género académico “control de lectura de historia” el marco analítico de la Lingüística Sistémico-Funcional y las dimensiones que construyen la significación histórica en el discurso: temporalidad, evidencialidad y causalidad. El análisis permitió la identificación de cuatro etapas de construcción del género académico “control de lectura en historia”. Estas etapas fueron agrupadas en: a) SÍNTESIS, b) CONTEXTUALIZACIÓN, c) ARGUMENTACIÓN y d) CIERRE. Se concluye que uno de los elementos principales que incide en el desarrollo de las etapas y las fases de realización son el propósito del control de lectura (contenidos en la pregunta o instrucción) y la reformulación de la evidencia.

Palabras clave: alfabetización histórica; educación superior; géneros históricos; Lingüística Sistémico-Funcional.

Abstract

The aim of this article is to present a characterization of the stages of the academic genre “History reading test” written by students of History major. The purpose of the research that originates this article was to describe the ways by which historical significance is constructed in the written discourse of future historians. 16 written answers made by first to third year of History majors of the Pontifical Catholic University of Chile from different courses of Chilean History from XV century to XIX century compose the corpus of this investigation. Starting from the systematization proposed by Martin & Rose (2008), it was considered for the analysis of the “History rea-

ding test” the analytical framework of the Systemic-Functional Linguistics and the dimensions that build historical significance in the discourse: temporality, evidentiality and causality. The analysis allowed the identification of four stages for building the academic genre of “History reading test”. These stages were grouped into: a) SYNTHESIS, b) CONTEXTUALIZATION, c) ARGUMENTATION, and d) CLOSING. We conclude that one of the main elements that affects the development of the stages and phases are the purpose of the reading test (content of the question or instruction) and the reformulation of the evidence.

Keywords: Historical Literacy; Higher Education; Historical Genres; Systemic-Functional Linguistics.

1. Introducción: el contexto de la investigación

La finalidad de este artículo es presentar algunos resultados de la investigación interdisciplinaria “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia”¹. La adquisición de habilidades escritas en diferentes ámbitos de estudio es muy relevante, puesto que las experiencias y los estudios realizados en alfabetización disciplinar en educación superior han demostrado la existencia de dificultades del aprendizaje de los estudiantes para comprender este discurso. Investigaciones como las de Mattioli (2010), Guidice y Moyano (2011) y Martin y Rose (2005) indican la dificultad para comprender la abstracción y la complejidad informativa presente en metáforas gramaticales como las nominalizaciones, tanto en disciplinas científicas como en ciencias sociales. Tal como ha señalado Martin (2011), el acceso al lenguaje disciplinar, en este caso el de la historia, pasa por “desempaquetar” el discurso y volverlo a empaquetar, es decir, el acceso a cómo el lenguaje disciplinar se elabora y se comunica. A partir de estos antecedentes, el propósito de la investigación que se presenta en este artículo fue caracterizar los mecanismos histórico-discursivos utilizados por estudiantes de Licenciatura en Historia para reelaborar el discurso histórico en la producción de un texto. Los textos seleccionados fueron controles de lectura realizados en el segundo semestre del año 2012 en tres cursos de la Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La selección del “control escrito” respondió a dos variables: a) tomando como referencia el análisis de género histórico (Coffin, 2006; Oteiza, 2006; Martin y Rose, 2008) decidimos optar por focalizarnos en un tipo de producción escrita con las mismas características —el con-

trol de lectura evalúa el aprendizaje de un conjunto de textos históricos—; b) el control escrito de lectura es uno de los mecanismos evaluativos más utilizados en la formación de los futuros historiadores. No estuvo en los propósitos de la investigación analizar la relación existente con la calificación que obtuvo cada estudiante, ni evaluar los factores académicos que inciden en la producción de textos escritos.

2. Marco analítico. Alfabetización disciplinar y géneros históricos

La alfabetización histórica es el proceso mediante el cual el conocimiento del pasado se incorpora a la experiencia humana. Tal incorporación se realiza en procesos formales de adquisición de los conceptos y herramientas de que dispone la disciplina y que se expresan discursivamente. Los conceptos y herramientas de que dispone el conocimiento disciplinar son variados y han respondido históricamente a la finalidad que se le ha atribuido a este tipo de conocimiento, que, al menos durante el siglo XX, ha sido el de explicar el pasado a través de la identificación de las causas de los hechos y de los cambios ocurridos (Yturbe, 1993). Para llevar a cabo esta tarea, resulta necesario conceptualizar los hechos y cambios a través de esquemas, categorías y constructos conceptuales y llevarlos luego al discurso escrito. Estos conceptos son vinculados con la experiencia de los actores a través de las narraciones (Ricoeur, 2000). Así, a través de la narración, la disciplina histórica integra la dimensión descriptiva asociada a la pregunta *¿Qué ocurrió?* con la dimensión explicativa vinculada a la pregunta *¿Por qué ocurrió?* (Megill, 1989).

Algunas de las discusiones sobre la finalidad del conocimiento histórico durante el siglo XX se focalizaron sobre si este es, por una parte, el conocimiento del significado de lo individual y los vínculos que enlazan acontecimientos singu-

1 “El camino de Clío: la adquisición y el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico en producciones escritas de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile”, proyecto interdisciplinario 31/2011. Facultad de Educación, Facultad de Letras, Instituto de Historia. Vicerrectoría de Investigación. 2011-2013.

lares o, por otra, si el foco son los procesos históricos o el conocimiento general del conjunto de acciones individuales. Estas dos maneras de concebir el objeto y las tareas de la historiografía han tenido consecuencias en el modo de escribir la historia (Yturbe, 1993). En el primer modo, la finalidad es la narración o, como lo caracterizó la escuela de los Annales, *l'histoire événementielle* o de los acontecimientos. En el segundo, la historiografía aspira a distanciarse de su objeto, tal como lo realizan las ciencias naturales (Martin, 2009). Tal distanciamiento o toma de perspectiva —a la manera en que lo hacen las ciencias sociales— se realiza a través de dos vías: la comprensión y la explicación. La distinción entre ambas surgió a fines del siglo XIX en la tradición del historicismo alemán y del concepto de conciencia histórica de una de sus principales figuras: Wilhelm Dilthey (Yturbe, 1993). La comprensión apunta a ponerse en el punto de vista del sujeto estudiado, y la explicación se distancia de los hechos desde fuera considerándolos como algo objetivable; en ella, estos se elaboran desde y en el discurso, que tiene la particularidad de ser “histórico” con características específicas.

Como sostienen Martin y Rose (2008), una cualidad propia de la historia es que construye su conocimiento en base a la abstracción, que permite explicar e interpretar las relaciones entre agentes, eventos y procesos, estableciendo causas y consecuencias entre ellos (Coffin, 2006). La construcción discursiva de estas abstracciones está presente en las prácticas de alfabetización disciplinar y en los principales procesos involucrados: los/as historiadores/as leen, razonan y escriben de un modo específico. Por consiguiente, operaciones comunes a otras disciplinas, como plantear problemas, conjeturas, aplicar métodos, levantar datos y obtener resultados de ellos, se realizan “históricamente”.

Los estudios sobre el pensamiento metadisciplinar de los/as historiadores/as se han focalizado principalmente sobre las prácticas de lectura de los/as historiadores/as (Wineburg, 1991,

1998; Leinhardt y Young, 1996; Van Sledright, 2004). Se destaca que los expertos aplican a los textos que leen (fuentes primarias y secundarias) una serie de estrategias de comprensión generales y disciplinares como identificar la perspectiva del autor, comparar y corroborar la información de diferentes documentos (Wineburg, 2001; Paxton, 2002; Stahl y Shanahan, 2004). Aunque muchas de estas estrategias pueden parecer propias de un “buen lector” en general, como releer, hacer esquemas y buscar el significado de los conceptos no conocidos, las estrategias de lectura de los/as historiadores/as se caracterizan por hacer una interpretación heurística de los textos, es decir, evaluar el origen del texto, su autor, su intención, el contexto del texto, y corroborar la información del texto. Estas estrategias permiten ubicar el texto en un contexto temporal específico y establecer relaciones conceptuales con otros textos de la época (Wineburg, 1991; Leinhardt y Young, 1996; Lee y Ashby, 2000).

Para Young y Leinhardt (1998), la alfabetización académica integra dos dimensiones del conocimiento disciplinar: el contenido del dominio y el conocimiento discursivo de la disciplina. Los conceptos propios de la disciplina (“proletariado”, “burguesía”) entregan los esquemas para organizar la cadena causal de la narración histórica (Paxton, 2002). En tanto, los contenidos discursivos, es decir, los recursos lingüísticos, permiten estructurar verbalmente el conocimiento histórico.

Así, la articulación de ambas dimensiones constituye un esquema organizacional utilizado para dar sentido histórico al relato y que está acompañado por recursos verbales como las conjunciones causativas (interclausalmente) y las *nominalizaciones* (intraclausalmente), a través de las cuales se establece la jerarquía de las causas. Mediante estos recursos lingüísticos se puede identificar la agentividad humana y la manera en que esta incide en los cambios y continuidades del pasado. Esta manera de leer conlleva otros procesos de razonamiento particular.

El pensamiento histórico razona el contenido del dominio disciplinar con su contenido retórico. Para ello, los expertos utilizan estructuras conceptuales en las que se conecta el conocimiento de los hechos y procesos históricos con el contenido retórico de la historia (Young y Leinhardt, 1998). Estos recursos permiten construir un mundo abstracto para explicar e interpretar relaciones entre personajes, eventos y procesos complejos (Martin, 2009).

Para Leinhardt y Young (1996), en la configuración del discurso histórico participan el contenido de la disciplina y los recursos lingüísticos de la construcción de este dominio de conocimiento para la elaboración de una jerarquización de las causas, con el objetivo de formular el sentido histórico. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento histórico no se despliega solo en base a la lectura de evidencias y a la escritura de explicaciones o argumentaciones, sino que también es necesario contar con preguntas y problemas históricos que actúen como pivote que otorgue sentido al proceso heurístico implicado en el análisis de evidencias (Lee y Ashby, 2000).

Los problemas y las preguntas históricas implican una toma de perspectiva de los fenómenos dado que la enunciación plantea algo que no existe en la realidad fáctica de la historia, sino en su interpretación. Así, descritos los procesos de lectura y razonamiento históricos, queda por explorar el proceso menos conocido para los historiadores y para los estudios del aprendizaje histórico. Esto es caracterizar las formas de construcción discursiva de la historia de modo que permita focalizar los esfuerzos educativos para resolver las dificultades que les presenta a los aprendices de las disciplinas la visión del mundo que se les plantea a ellos y que dista mucho del sentido común (Halliday y Martin, 1993). La historia elabora un conocimiento alejado de la experiencia que presenta explicaciones y evaluaciones de hechos en el tiempo. En la formación de historiadores (así como en otras disciplinas) uno de los desafíos pendientes es iden-

tificar los mecanismos discursivos que median el aprendizaje de la lectura de las evidencias del pasado y su reelaboración en la producción de textos escritos. Estas particularidades discursivas se expresan tanto en la interacción oral entre el docente y el estudiante como en los modos en que se configura el lenguaje de la historia en la modalidad escrita. Ello cobra relevancia, pues las formas discursivas adoptadas representan un modelo para la construcción del conocimiento histórico para los estudiantes (Martin, 2011).

El lenguaje de las disciplinas científicas tiene una visión del mundo alejada de la experiencia cotidiana. Es por esta razón que muchas de las problemáticas del aprendizaje de quienes se inician en las disciplinas se deben a dificultades de acceso al lenguaje de la ciencia dadas por la complejidad de las abstracciones con las que se elaboran las relaciones conceptuales (Halliday y Martin, 1993). El aprendizaje del conocimiento disciplinar es, como sostiene Halliday (2004), a través de textos orales y escritos elaborados con recursos lingüísticos particulares. Muchas de las dificultades de los estudiantes radican en problemas para “desempaquetar” el conocimiento empaquetado en las prácticas de lectura y de reelaboración en la escritura (Martin, 2011; Monte-Sano, 2011). Algunos de los problemas del aprendizaje de los adolescentes de la disciplina histórica están relacionados con la utilización del lenguaje cotidiano para elaborar explicaciones históricas (Henríquez y Ruíz, 2014) o con el hecho de que no alcanzan los objetivos educativos para elaborar textos escritos en las disciplinas (Monte-Sano, 2011).

El reconocimiento de estas dificultades ha propiciado algunos estudios que se focalizan en el proceso de adquisición de un lenguaje académico tanto en la lectura como en la escritura en diferentes áreas disciplinares, lo cual implica un proceso de recuperación de las formas del lenguaje disciplinar. Para la realización de este propósito se recurre a la teoría de los géneros desarrollada por la escuela de Sydney, que

proporciona un conjunto de herramientas que permiten caracterizar su uso y los significados presentes en los textos. Un género es un proceso social orientado a fines que presenta cierta estructura organizativa (Martin, 2009: 13). La caracterización de un género, por lo tanto, implica describir el contexto cultural en el que se llevó a cabo la actividad social, el propósito de esta y los pasos que se necesitan para cumplir ese propósito. En el caso de la historia, los géneros históricos han sido caracterizados (Coffin, 2006; Martin y Rose, 2008) a partir de diferentes registros escolares: textos producidos por estudiantes de educación primaria y secundaria (Coffin, 2006) y libros de textos de historia (Oteíza, 2009, 2011), estableciendo una tipología que establece dos grandes campos: el del tiempo y el del texto.

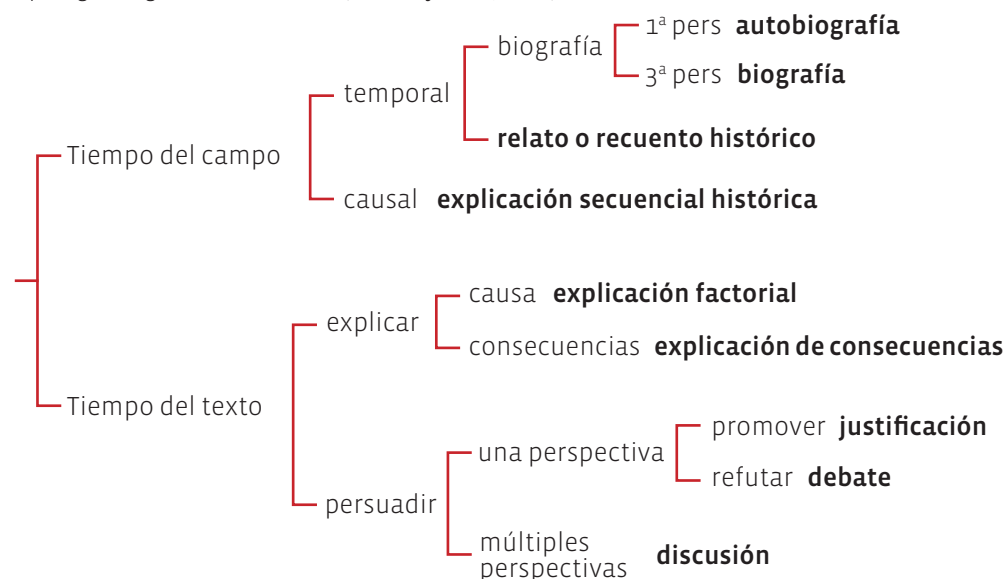
La producción de textos históricos tiene particularidades que permiten agruparlos en géneros narrativos, en los que prima el tiempo del campo, y géneros argumentativos, en donde prima el tiempo del texto (Coffin, 2006). Las principales características de los primeros consisten en relacionar eventos concretos y particulares, inscritos en una temporalidad lineal. Por esta ra-

zón, este tipo de textos carece del aparato interpretativo, es decir, de estructuras conceptuales que organicen, conecten y orienten a un conjunto de hechos; más bien la sucesión temporal es el eje que los articula. Algunos ejemplos son el *relato autobiográfico* y *biográfico*. En la enseñanza de la historia, el género narrativo es uno de los más utilizados, pues resume eventos históricos y los inserta en una secuencia temporal (Coffin, 2006). En tanto, los géneros argumentativos se diferencian de los narrativos porque incorporan relaciones causales en la secuencia temporal principal, es decir, en vez de unir solo temporalmente los hechos uno tras otro, estos adquieren un papel agentivo tal que provocan eventos subsecuentes (Coffin, 2006). En este grupo se encuentran el *informe histórico*, cuya función es relatar la sucesión temporal de los antecedentes causales de los hechos históricos, y la *explicación consecucional*, cuya finalidad es explicar eventos pasados a partir de la vinculación de sus consecuencias estructurales en el largo plazo.

Este género se distingue por la presencia de nominalizaciones, que permite transformar las acciones en entidades y de este modo hacer

FIGURA 1

Tipología de géneros históricos (Martin y Rose, 2008)



más abstracta la experiencia histórica. Sin embargo, los rasgos de los géneros narrativos y argumentativos presentados no coinciden con las definiciones empleadas en algunas visiones contemporáneas de la filosofía de la historia (Megill, 1989; Ricoeur, 2000). Tal diferenciación conceptual se basa en que Coffin (2006) separa lo narrativo (*story*) de lo explicativo (*history*) y lo opone a ello. En cambio, desde la historiografía esta división no opera como tal, sino que el discurso histórico integra narración y explicación, puesto que la explicación histórica supone dar cuenta del desarrollo temporal de las razones que generan un hecho (Megill 1989). Así, en la construcción narrativa se integran no solo múltiples factores históricos (intereses, condiciones, motivaciones y hechos) coordinados temporalmente, sino también dimensiones metahistóricas que proporcionan matrices explicativas provenientes de teorías sociales e historiográficas.

Por otra parte, en las propuestas de Coffin (2006) y Martin y Rose (2008) no se presentan las prácticas de lectura asociadas a la producción de los textos analizados ni los textos utilizados para llevar a cabo las tareas y los propósitos de la clase. En esta investigación se intentó incorporar en la caracterización del género histórico “control de lectura” la evidencia utilizada, los planteamientos nucleares de los textos (fuentes primarias, manuales de historia e investigaciones monográficas con tesis de autor) y los objetivos de aprendizaje presentes en la pregunta o instrucción de cada uno de los controles de lectura. La finalidad de la investigación es aportar antecedentes al desarrollo de la alfabetización disciplinar en educación universitaria para la toma de decisiones pedagógicas como la selección de la evidencia y su utilización en la enseñanza a través de su lectura y en la elaboración de textos evaluados. A través de la caracterización de las etapas del género “control de lectura” se pudieron detectar los recursos léxico-gramaticales para dar sentido histórico a las respuestas del “control de lectura”.

3. Métodos

La metodología de investigación fue de carácter interdisciplinario y se utilizaron las teorías y métodos de la alfabetización histórica y la lingüística. En esta última se consideró la teoría Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Esta teoría considera que los hablantes, mediante la interacción social, configuran un sistema de opciones que definen significados específicos del lenguaje para el desarrollo de una determinada función social pertinente a nuestra cultura, es decir, para la realización de una práctica social particular. Esta teoría define tres niveles o estratos de análisis interrelacionados para dar cuenta de una práctica social determinada, los cuales consisten en: *Género* (contexto de la cultura), *Registro* (contexto de la situación) y el *lenguaje*. El Género es el nivel de mayor abstracción y este se puede concebir como una serie de elecciones, es decir, como una red de opciones semánticas recurrentes que apuntan a la realización de una cierta función social en relación a un propósito (Martin y Rose, 2008). El segundo es el de Registro (contexto de situación), el cual está constituido por las variables de campo, tenor, modo, y es la interfaz entre el género y el lenguaje. El tercer estrato contempla el lenguaje y en él se identifican dos planos: el del contenido, constituido por el nivel discursivo semántico (texto) y el léxico-gramatical (cláusulas), y el de la expresión, el cual comprende la fonología y la grafología.

En el contexto de esta investigación, se definió género como las “opciones recurrentes de elecciones semánticas” que se desarrollan en etapas y apuntan a la realización de un propósito social compartido culturalmente (Martin y Rose, 2008). Esta noción de género permitió la identificación de etapas en las pruebas analizadas y de recursos del lenguaje con los que se elaboró la significación histórica. Por otra parte, se utilizó el modelo de *Appraisal Theory* (Martin y White, 2005) modificado por Oteiza y Pinuer (2012), ya que este permite la identificación de algunos recursos lingüísticos por los cuales los escritores/

hablantes llegan a expresar evaluaciones con el fin de negociar posiciones intersubjetivas. En la investigación se puso énfasis en los sistemas semánticos de **ACTITUD** y **COMPROMISO**. El primero permite identificar los significados por medio de los cuales los escritores/hablantes efectúan evaluaciones a participantes, procesos, eventos. El segundo sistema considera todos aquellos recursos lingüísticos por medio de los cuales los escritores/hablantes toman una postura a través de posiciones de valor, referidas tanto en el texto como a quienes está dirigido (Martin y White, 2005). Asimismo se consideró la noción de prosodia valorativa (Halliday, 2004), es decir, la acumulación de significados evaluativos para dar cuenta de cómo son construidos en el discurso los actores sociales, los procesos políticos, las instituciones, etc. (Oteiza y Pinuer, 2012). Este concepto fue clave en la etapa de la **ARGUMENTACIÓN**, pues permitió el reconocimiento tanto de lo evaluado como de la valoración asociada a ello y de esta manera poder observar la reelaboración que realizaba el estudiante con respecto a la evidencia. Para la identificación de los factores históricos (motivaciones, condiciones, hechos y actores) se utilizó el eje actoral, que permitió la identificación de los participantes que se incorporan en la respuesta, es decir, posibilita el

reconocimiento de quienes son representados o evaluados en el discurso de los estudiantes. Finalmente, la dimensión de la causalidad permite la identificación de los recursos lingüísticos por medio de los cuales los estudiantes construyen la causalidad en su propia respuesta. Se utilizó parcialmente el sistema de **COMPROMISO**, ya que este sistema semántico posibilita el análisis de la evidencialidad y, por ende, la identificación de los significados interpersonales inscritos o evocados en el discurso, así como la identificación de los recursos léxico-gramaticales utilizados para subjetivizar las voces presentes en el texto. Estos significados pueden articularse en orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. La matriz de análisis utilizada en la investigación se presenta en el cuadro 1.

Mediante la identificación de las etapas del género con sus diferentes fases se definieron los criterios de **calidad** y de **abstracción**. Tomando como base los criterios planteados por Coffin (2006) y Martin (2009), el discurso histórico se caracteriza por construir un mundo abstracto para explicar e interpretar relaciones entre hechos y procesos en el tiempo. La construcción de la abstracción se da por medio de nominalizaciones que vehiculizan dos tipos de factores históricos:

CUADRO 1

Sistema de **ACTITUD**, sistema de **COMPROMISO** y dimensiones de temporalidad y causalidad

Qué y quiénes son evaluados / representados	Discurso (completo)	Cómo son evaluados (y gradación de las actitudes)	Por quiénes son evaluados (Evidencialidad)	Temporalidad (cronológica y simbólica) Causalidad
Actores sociales	Discurso analizado	Sistema de ACTITUD	Sistema de COMPROMISO	Evidencias de la construcción de las explicaciones históricas desde las dimensiones temporales y causales (intraclausales e interclausales)
Procesos		APECTO	Heteroglosia Monoglosia	
Eventos		JUICIO		
Cosa / entidad no humana		APRECIACIÓN		

motivaciones y condiciones históricas. Los factores históricos que posibilitan la abstracción son conceptos que permiten la construcción de la explicación histórica y que posibilitan la unión de la secuencia de hechos a través de coberturas conceptuales que orientan la explicación histórica (Henríquez y Ruíz, 2014). En consecuencia, se da una relación en la que a mayor abstracción (más elaboración) hay mayor presencia de nominalizaciones y de factores históricos. Por otra parte, la menor presencia de estos elementos es indicativa de menor abstracción (menor elaboración). A diferencia de Coffin (2006), consideramos que la utilización de nominalización no necesariamente da cuenta de un mayor nivel de elaboración y, por ende, de abstracción. Por lo mismo, la utilización de nominalizaciones debería ser evaluada en relación a los planteamientos nucleares de la evidencia, es decir, en el grado de correspondencia entre las nominalizaciones de la evidencia y las utilizadas por los estudiantes. Este aspecto fue definido como uno de los criterios de calidad de los textos. En este punto el sistema de COMPROMISO fue clave, ya que por medio de la nominalización se pudo identificar la inclusión de planteamientos nucleares del autor y, por ende, observar el uso que los estudiantes le dan a la evidencia. A mayor presencia de heteroglosia por extravocalización y utilización de los planteamientos nucleares de la evidencia, mayor calidad, y, por el contrario, a mayor orientación monoglósica y menor utilización de los planteamientos nucleares de la evidencia, menor calidad.

3.1. Participantes y procedimientos

Los autores de las producciones escritas corresponden a estudiantes de la Licenciatura de Historia de la Pontificia Universidad Católica, quienes firmaron previamente un consentimiento informado para permitir el análisis de sus pruebas. Para esto se seleccionaron seis pruebas de los siguientes cursos: Historia de América y Chile S. XV-XVI, Historia de Chile y América

S.XIX, Temas de Chile y de América S. XVI-XVIII. Las preguntas y propósitos de cada uno de los cursos tienen diferentes características y abarcan diferentes propósitos evaluativos del aprendizaje como caracterizar, utilizar, explicar, hacer énfasis en una perspectiva y explicar las consecuencias de un proceso histórico, en relación a la evidencia utilizada. Las instrucciones de cada curso, el propósito y la especificación de la evidencia se pueden observar en el cuadro 2.

4. Resultados

4.1. Caracterización del género histórico “control de lectura”

De acuerdo con los elementos (eje actoral, procesual, causalidad) utilizados para el análisis del corpus se identificaron cuatro etapas del género “control de lectura” con dos a tres fases de realización. Las etapas son: 1. SÍNTESIS; 2. CONTEXTUALIZACIÓN; 3. ARGUMENTACIÓN, y 4. CIERRE (Cuadro 3). Cada una de las etapas posee diferentes fases de realización en función de la calidad y abstracción de los textos. Los criterios de calidad se definieron en torno a los grados de significación histórica dados por la inclusión de motivaciones y condiciones presentes en nominalizaciones y en las problemáticas sociales que contextualizan la narración. Asimismo, la calidad está directamente asociada con la utilización de los planteamientos nucleares de la evidencia proporcionada, sobre todo en la etapa de ARGUMENTACIÓN. Para efectos explicativos, se expondrán los casos más representativos de cada una de las etapas del género histórico “control de lectura de historia” en el cuadro 3.

4.2. SÍNTESIS

En la primera etapa, caracterizada como SÍNTESIS, los estudiantes presentan a modo de resumen la evidencia considerada en la pregunta. Las distintas fases de esta etapa se van configurando en relación a dos conceptos fundamentales: el de calidad y el de abstracción en relación a los planteamientos nucleares de la evidencia.

CUADRO 2

Propósitos y evidencia para el desarrollo del género histórico “control de lectura” por curso

Curso	Pregunta / Instrucción	Propósito	Evidencia
Historia de América y Chile S. XV-XVI (Primer año)	La relación de Gonzalo Guerrero encarna una fuente clave para el entendimiento del conflicto entre españoles e indígenas en la zona maya del Yucatán. Caracterice dichas particularidades desde la activa dinámica desarrollada entre las expediciones realizadas por los españoles hacia la zona y, a su vez, la concepción y actitud del indígena respecto de este conquistador europeo. Utilice la figura de Guerrero como un actor principal y a la vez único dentro de tal situación.	El propósito define el tópico “conflicto entre españoles e indígenas”. El propósito es caracterizar las particularidades del tópico desde el actor social, tomando en cuenta la perspectiva del indígena (concepción y actitud).	Fuente primaria, <i>El encuentro con el mundo maya.</i> La relación de Gonzalo Guerrero.
Historia de Chile y América S. XIX (Segundo año)	Explique por qué Francois-Xavier Guerra diferencia entre Revolución política e irrupción de la Modernidad. Con el texto de Chust Calero, desarrolle en forma general ambos procesos y haga énfasis en la actuación de las Cortes de Cádiz y el debate suscitado al respecto en América.	La pregunta apunta a que el estudiante diferencie dos procesos históricos (Revolución política y Modernidad) que tradicionalmente se han considerado juntos. Esta diferenciación constituye la tesis principal de Guerra. Por lo tanto, cuando en la instrucción el profesor/ayudante plantea <i>explique</i> está solicitando que se identifique la tesis principal del autor y que, además, se diferencien explícitamente ambos procesos para el caso americano. Finalmente, se pide que lo anterior se relacione con un hecho histórico particular y específico (<i>formación de las Cortes de Cádiz</i>). Se pregunta por procesos y causas históricas.	Fuente secundaria Francois-Xavier Guerra, <i>Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas</i> , Mapfre, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1992. Miguel Chust Calero, “La coyuntura de la crisis: España, América”, en Carrera Damas, Germán (dir.), <i>La crisis estructural de las sociedades implantadas. Historia General de América Latina</i> , tomo V, Ediciones UNESCO, Editorial Trota, París, 2003.
Temas de Chile y de América S. XVI-XVIII (Tercer año)	Según lo planteado por Viqueira, ¿Cómo se manifiesta la transformación de valores y principios experimentada en el siglo de las Luces por la elite novohispana en la reforma llevada a cabo en el teatro? ¿De qué manera el factor económico pugna con la implementación de estos nuevos ideales en el espacio referido?	Se pregunta por un efecto, una consecuencia, por un proceso (transformación de los valores y principios) y se pregunta por un elemento que tensiona el problema anterior (factor económico que entra en pugna). La pregunta se sitúa en un nivel de procesos históricos y acciones de los actores sociales (elite, plebe y Estado).	Fuente secundaria Viqueira Albán, Juan Pedro, <i>¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces</i> , Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

CUADRO 3

Etapas y fases del género histórico “control de lectura” por curso

Curso	Historia de América y Chile S. XV-XVI	Historia de Chile y América S.XIX	Temas de Chile y de América S. XVI-XVIII
Etapas	(Primer año)	(Segundo año)	(Tercer año)
SÍNTESIS	Síntesis estratégica	Síntesis estratégica	Síntesis estratégica
	Síntesis actores sociales		
		Síntesis de los planteamientos nucleares	
			Síntesis por factores históricos
CONTEXTUALIZACIÓN	Contextualización por hechos y tiempo histórico		
	Contextualización por hechos, por actores sociales y tiempo histórico	Contextualización por hechos, por actores sociales y tiempo histórico	
			Contextualización por problemas sociales
			Contextualización por factores históricos y planteamientos nucleares
ARGUMENTACIÓN	Argumentación por hechos y actores sociales	Argumentación por hechos y actores sociales	
			Argumentación por planteamientos generales y hechos consecuentes
		Argumentación por factores históricos	Argumentación por factores históricos
CIERRE	Cierre estratégico	Cierre estratégico	
		Cierre por hechos históricos	Cierre por hechos históricos
		Cierre por problemáticas históricas	Cierre por problemáticas históricas
		Factor histórico	

La primera fase, denominada *síntesis estratégica*², presenta un menor grado de calidad y abstracción en la construcción de la etapa siendo su principal atributo ofrecer al evaluador del control que el texto fue comprendido de modo de acercarse al propósito de la pregunta.

Ejemplo 1. Síntesis estratégica

El relato de Guerrero **nos da una explicación** con

respecto a las relaciones entre indígenas y españoles (ID 8, primer año).

En el ejemplo 1 se presenta una visión general de la fuente y se construye una respuesta que carece de contenido histórico, dado que la evidencia (una crónica histórica) no ofrece explicaciones y tampoco la pregunta del control escrito lo demanda (ver cuadro 2). En este sentido, la *sín-*

2 Las marcas textuales que permiten caracterizar cada una de las fases del género “control lectura de historia” se señalan en negrita en los ejemplos.

tesis estratégica intenta dar cuenta de un dominio de la fuente que no es tal. La fase *síntesis por actores sociales* aumenta relativamente el nivel de elaboración de la respuesta, pues se exponen los hechos realizados en el mundo por los actores sociales. Esto se puede observar en los verbos involucrados en el texto del estudiante:

Ejemplo 2. Síntesis por actores sociales

Gonzalo Guerrero **es** un español que **naufraga y llega** a las costas de la península de Yucatán. **Es** acá donde un grupo de mayas lo **toman** como prisionero, pero **logra escapar y se une** a otra comunidad maya. En esta otra comunidad él **logra ser uno más**, él **da el inicio** al *mestizaje* entre los españoles y los indígenas. Guerrero **se une** a la vida de los mayas **formando parte** de esta sociedad HASTA TAL PUNTO que él **se casa** con la hija del jefe de esa comunidad (ID 19, primero año).

En el ejemplo 2, el relato es construido en base a Gonzalo Guerrero, los mayas y las acciones que cada uno de estos actores desencadena en el mundo. La mayoría de los verbos son materiales: *une, toman, logra escapar, llega*, es decir, especifican el desarrollo de acciones en el mundo. Este aspecto tiene como consecuencia la elaboración de un relato narrativo, sin presencia de motivaciones y condiciones históricas.

En la siguiente fase, *síntesis de los planteamientos nucleares* (ejemplo 3), la calidad de la orientación histórica está dada por la utilización de las ideas nucleares de la evidencia.

Ejemplo 3. Síntesis de los planteamientos nucleares

El autor Guerra **hace énfasis** en dos fenómenos que hay que distinguir por separado, la revolución política y la mutación cultural. **Guerra entiende** por Revolución política a la Independencia y a todos los acontecimientos que la rodean, lo cual será especificado más adelante con Chus Calero, y mutación cultural engloba el proceso de modernidad característico. **El autor cuestiona si ambos conceptos se encuentran unidos o separados: ¿Revolución política implica una mutación cultural? Según Guerra no**, en América

por ejemplo la Revolución Política se presentó de manera mucho más rápida que la mutación cultural la cual fue evolucionando de manera paulatina y lenta, debido a la mentalidad tradicional y más cercada al antiguo régimen que a las nuevas ideas que despertaban. En Europa, la mutación cultural si fue acompañada por la Revolución Política, debido a que esta se inició por las masas “de abajo” en cambio en América fue la elite, la aristocracia quien llevó ese proceso y quien poseía mayor cercanía a la monarquía y a sus principios (ID 27, segundo año).

Un mayor grado de abstracción se encuentra en la fase *síntesis por factores históricos*, cuyo foco es dar cuenta de conceptos históricos que condicionan y fomentan el desarrollo de los factores históricos. Esto se puede ilustrar con el siguiente ejemplo:

Ejemplo 4. Síntesis por factores históricos

Viqueira realiza en su obra un cuestionamiento a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares. Él plantea que si bien **se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados** y es parte de un **proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma** según el cual analiza la realidad social. Así, comienza a juzgar a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc (ID 41).

En el ejemplo 4 lo destacado en negrita da cuenta de una motivación de la elite que desencadena un cambio de pensamiento en ella, lo cual implica la instauración de un nuevo orden social que se actualiza en el discurso a través de las nominalizaciones extraídas de la evidencia *un relajamiento de la elite, un proceso de afrancesamiento*. Estas nominalizaciones el estudiante las utiliza como una motivación que le ayuda a construir causalmente su síntesis. Este proceso no ocurre en las fases anteriores.

En suma, las fases de la etapa *SÍNTESIS* se desplazan de la *síntesis estratégica* con una

aparente abstracción —aunque sin relación al propósito y a la evidencia— a la *síntesis por planteamientos nucleares*. La calidad de la significación histórica es progresiva tanto en el nivel de elaboración gracias a la presencia de actores sociales como en la abstracción por la presentación de factores históricos y utilización de las ideas nucleares de la evidencia, como es presentado en el ejemplo 3.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN

La segunda etapa es la de CONTEXTUALIZACIÓN; en ella los estudiantes presentan una panorámica para caracterizar el período en el cual se enmarca la pregunta. Para esto, los estudiantes presentan diversos hechos, motivaciones o procesos históricos con la finalidad de reconstruir la situación del período. Las etapas de calidad están dadas por la abstracción de las entidades históricas y su capacidad para dar cuenta del escenario espaciotemporal. Los ejemplos más representativos de esta fase se secuenciaron de menor a mayor abstracción. En el ejemplo 5 la contextualización se realiza desde los hechos (viajes, muertes, naufragios, enfermedades) y desde la secuencia temporal, pero esta carece de consistencia porque no permite situar ni caracterizar el período en los diferentes ámbitos (políticos, sociales, económicos). Esto se puede observar en el siguiente caso:

Ejemplo 5. Contextualización por hechos y tiempo

Debemos partir señalando que **los viajes efectuados** hacia América no eran fáciles, ya que como se nos señala muchos de **estos viajes** estaban relacionados con el clima, por lo tanto **algunos morían** producto de **naufragios**. Otro punto que es importante señalar es el hecho el cual la comida y bebida no era abundante, por lo tanto esto **producía grandes enfermedades** en las huestes, lo que producía una disminución de la antes mencionada (ID 8, primer año).

La segunda fase consiste en la *contextualización por hechos, por actores sociales y tiempo*, y, aunque ella no implica una mayor calidad que

la distinga de la fase anterior, es posible reconocer una diferencia de elaboración, ya que la incorporación de los actores sociales permite situar el tiempo histórico. A partir de la presentación de actores sociales en la fase es posible configurar una narrativa de la situación histórica y, por ende, realizar una panorámica desde lo que los actores sienten, piensan y hacen. En el siguiente ejemplo se puede observar esta fase:

Ejemplo 6. Contextualización por hechos, por actores sociales y tiempo

Cuando el **Rey** es tomado preso, **Napoleón** pone a su hermano, **José** al trono, lo que genera un descontento generalizado en el **pueblo**, haciendo que estos tengan el derecho de organizarse por sí mismos (ID 25, segundo año).

Un mayor grado de abstracción en relación a la fase anterior se identificó cuando la contextualización es realizada por nominalizaciones que presentan problemáticas sociales (*el afrancesarse*) y cómo eso afecta a los actores sociales (la clase dominante), como en el ejemplo 7:

Ejemplo 7. Contextualización por problemas sociales

A lo largo de la colonia veremos cómo la clase dominante **comienza a afrancesarse** con la incorporación de los valores de la ilustración por lo que sus paradigmas **comienzan a cambiar**, como también **cambia** la visión que tienen del otro (ID 33, tercer año).

Una mayor complejidad en relación a la fase *contextualización por hechos, por actores sociales y tiempo* se evidenció cuando la transformación de los actores sociales (las clases bajas) se desencadena por motivaciones como en el ejemplo 8, a través de nominalizaciones (estructuración de las diversiones populares, ideas ilustradas, reformas borbónicas, control efectivo) que otorgan más abstracción y calidad a la contextualización.

Ejemplo 8. Contextualización por factores históricos (motivaciones) y planteamientos nucleares

El texto de Viqueira, “¿Relajados o reprimidos”, tiene como tesis central **la idea de que el supuesto relajamiento de las clases bajas no fue tan así, sino que en realidad se llevó a cabo un proceso de estructuración de las diversiones populares en torno a las ideas ilustradas**, en reformas borbónicas de la corona española, que buscaban un control más efectivo en el continente americano (ID 38, tercer año).

4.4. ARGUMENTACIÓN

Esta etapa se construye en las siguientes fases, las cuales están ordenadas de menor a mayor calidad y abstracción. Las posibilidades para su desarrollo son las siguientes: 1) hechos por actores sociales; 2) secuencia de planteamientos generales con ejemplificación mediante hechos-consecuentes, y 3) factores históricos (actores sociales + factores históricos + inclusión de la evidencia + hechos consecuentes). Esta etapa presenta la mayor cantidad de recursos histórico-discursivos disciplinares como nominalizaciones, factores históricos y mayor relación con la evidencia. Por tal razón se expondrán las fases a partir del eje actoral, causal y a partir de los recursos valorativos del sistema de ACTITUD, de COMPROMISO. El nivel de elaboración de la ARGUMENTACIÓN está dado por la complejidad con que los estudiantes incorporan los actores sociales y reelaboran la causalidad y la relación con la evidencia. Para dar cuenta de cómo estos significados se construyen de manera simultánea en esta etapa se ilustran los ejemplos de acuerdo con la matriz de análisis presentada en la sección de métodos.

Una de las primeras fases identificadas es la de *argumentación de hechos por actores sociales* (ejemplo 9); en ella a los personajes humanos (Guerrero) les ocurren cosas y hacen cosas, así como a los actores sociales (indígenas sometidos y españoles someten). Es importante señalar que en este caso se considera una fuente primaria de tipo crónica, por lo que a los actores les ocurren cosas y predomina la construcción cronológica

del tiempo. Los actores evaluados (no solo Guerrero, sino conceptos como las motivaciones, las creencias y grupos sociales) se incluyen desde verbos en pasado —“eran”, “era”, “servían”— y presente —“consiguen”, “construyen”—. Destaca la inserción de expresiones cronológicas como “en un principio”, “una vez”, “larga estancia”, “nunca cambió”, que no fijan una temporalidad cronológica ni histórica, así como tampoco los proceso relacionales “es” y “fue” aportan a esta construcción. Por otra parte, casi no hay causalidad y, si la hay, principalmente se desarrolla de manera congruente a través de conjunciones causales. Asimismo, la construcción de la cadena causal está exenta de argumentos que desarrollen las motivaciones de “por qué” ocurren las cosas; en la respuesta da la impresión de que estas suceden sin algo que lo explique. En relación a la evidencia, predomina la utilización de monoglosia y en menor medida la de heteroglosia por intravocalización de expansión dialógica. En general, no existen referencias que indiquen perspectiva del estudiante por sobre la evidencia utilizada para responder la pregunta. Esto se puede ilustrar con el ejemplo 9.

En la *argumentación por secuencia de planteamientos generales con ejemplificación mediante hechos-consecuentes* (ejemplo 10) se observa cómo un proceso evaluado mediante una nominalización (*el proceso de transformación del teatro*) genera efectos en el actor social (*la elite*). La temporalidad se marca principalmente a través de las desinencias verbales, las cuales combinan de manera equitativa el tiempo presente y pasado. Las estructuras nominalizadas (*este proceso de estructuración; esta transformación*) colaboran en mantener una respuesta cohesiva y coherente que guía de manera adecuada al lector. Estos usos se combinan con conjunciones congruentes de causalidad (*en primer lugar, porque, por lo que, antes que*). En cuanto a la relación con la evidencia, predomina la heteroglosia por extravocalización de asimilación

EJEMPLO 9

Argumentación por hechos más actores sociales

Qué y quiénes son evaluados / representados	Discurso (completo)	Cómo son evaluados (y gradación de las actitudes)	Por quiénes son evaluados (Evidencialidad)	Temporalidad (cronológica y simbólica) Causalidad
Actores sociales Procesos Eventos Cosa / entidad no humana	Discurso analizado ID5 (primer año)	Sistema de ACTITUD AFECTO JUICIO APRECIACIÓN	Sistema de COMPROMISO Heteroglosia Monoglosia	Evidencias de la construcción de las explicaciones históricas desde las dimensiones temporales y causales (intraclausales e interclausales)
Gonzalo Guerrero La religiosidad de Gonzalo Guerrero	Una vez que Gonzalo Guerrero está inserto en el mundo Maya, él se siente uno de ellos y se siente acogido y forma una familia, adoptando varias costumbres y la lengua Maya. Pese a su larga estancia con el pueblo, lo que nunca cambió fue su religión, consideraba incivilizados los sacrificios humanos y la idolatría, y esperaba a que los españoles reivindicaran la situación.	+ AFECTO + JUICIO Sanción social Integridad (nunca cambió) - APRECIACIÓN integridad (idolatría)	Monoglosia Cláusula afirmativa, impersonal	Expresión cronológica del tiempo: (una vez, larga estancia, nunca cambió) Actores sociales: Gonzalo Guerrero
Los españoles	Cuando los españoles llegaron a las tierras mayas, atacaban sin piedad a la población indígena y se encargaban de destruir sus templos.	- JUICIO Sanción social Integridad	Monoglosia Cláusula afirmativa	Expresión cronológica del tiempo: (cuando, verbos en pasado) Actores sociales colectivos agentes: españoles
Los españoles Los mayas	Por otro lado los españoles, buscaron alianza con los pueblos subyugados por los mayas, y lo consiguen en gran medida, muchos mayas (y otros pueblos) se convirtieron al cristianismo (aunque había una cierta mezcla con sus creencias originales) y construyen muchos templos católicos.	+ JUICIO Estima Social Capacidad + JUICIO Estima Social Normalidad	Heteroglosia Intravocalización Expansión dialógica Consideración (por otro lado)	Expresión cronológica del tiempo: (originales, verbos en pasado y presente: buscaron, consiguen, construyen) Actores sociales colectivos agentes: españoles Pasivos: mayas

que retoma los planteamientos nucleares de la evidencia. Estos aspectos se pueden observar en el ejemplo 10.

En la fase *argumentación por factores históricos* (ejemplo 11) se indica la perspectiva del autor por heteroglosia por extravocalización por asimilación indicando lo que cada grupo sostiene, cosa que logra a través de grupos nominalizados como “un relajamiento de las costumbres populares”, “un relajamiento de la elite”, “un

proceso de afrancesamiento de la realidad social”. Esto permite que su respuesta se estructure desde un mayor nivel de abstracción y desde procesos sociales (ideas) más que de lo que hacen y sienten los actores involucrados como el/la estudiante del ejemplo 9. El relato se construye en su inicio desde valoraciones de juicios de estima y sanción social en relación a los hechos y pensamientos de uno y otro grupo, pero luego evoluciona a una respuesta desde la pugna

EJEMPLO 10

Argumentación por secuencia de planteamientos generales con ejemplificación mediante hechos-consecuentes

Qué y quiénes son evaluados / representados	Discurso ID 38 (tercer año)	Cómo son evaluados (y gradación de las actitudes)	Por quiénes son evaluados (Evidencialidad)	Temporalidad (cronológica y simbólica) Causalidad
Proceso de transformación del teatro	Este proceso de estructuración en base a valores y principios nuevos puede verse claramente en el teatro, el cual sufrió diversas transformaciones.	+/- APRECIACIÓN Composición, balance	Heteroglosia extravocalización, asimilación 2^{do} nivel Verbos de evidencialidad / se impersonal (<i>puede verse</i> claramente) Intravocalización, contracción dialógica, probabilidad y evidencialidad	Expresión cronológica del tiempo (tiempo presente) Causalidad a través de retomar el proceso mediante una nominalización del mismo Nominalización: (<i>Este proceso de estructuración</i>)
La elite El teatro Gran parte de la población	En primer lugar, la elite consideraba al teatro como un espacio fundamental para la educación de la plebe en estos nuevos ideales (ya que tenía una larga tradición en el continente y porque gran parte de la población era analfabeta), por lo que optaron por su transformación antes que su supresión.	+ APRECIACIÓN Valuación (fundamental) +/- APRECIACIÓN Composición, balance - JUICIO, Estima social, capacidad	Heteroglosia extravocalización, asimilación 2^{do} nivel La elite (procesos mentales cognitivos: <i>consideraron, optaron</i>) Intravocalización, expansión dialógica, consideración	Expresión cronológica del tiempo (tiempo pasado) Conjunciones congruentes de causalidad (<i>en primer lugar, porque, por lo que, antes que</i>) Nominalización: (<i>su transformación</i>) Actores sociales colectivos (descritos): (<i>gran parte de la población; “optaron” ellos desinencial</i>)

entre dos sistemas de pensamiento y de los hechos concretos (económicos) que inciden en la transformación del teatro, tal como se orienta la pregunta hecha por el profesor. En esta respuesta predominan las valoraciones de situaciones, entidades e ideas (más que el grupo humano en sí, como se planteaba previamente), como el rea-

lismo. Por esta razón, las valoraciones de los textos escritos se pueden categorizar en el sistema de APRECIACIÓN. Esta puede ser de valoración social o de integridad negativa cuando se refiere a las diversiones y tradiciones populares así como también tener una valoración positiva tanto del teatro como espacio educativo. Los procesos so-

EJEMPLO 11

Argumentación por factores históricos (actores sociales + factores históricos + inclusión de la evidencia + hechos consecuentes)

Qué y quiénes son evaluados / representados	Discurso ID 41 (tercer año)	Cómo son evaluados (y gradación de las actitudes)	Por quiénes son evaluados (Evidencialidad)	Temporalidad (cronológica y simbólica) Causalidad
Tesis clásica (relajamiento de las costumbres populares en el s. XVIII novohispano) Costumbres populares	Viqueira realiza en su obra un questionamiento a la tesis clásica que decía que en S. XVIII novohispano se había producido un relajamiento de las costumbres populares.	- JUICIO, estima social, normalidad + JUICIO, estima social, normalidad [cambio que puede considerarse positivo también]	Heteroglosia Viqueira (cuestiona) [presentado de manera nominalizado] Extravocalización, asimilación	Expresión cronológica del tiempo , (s. XVIII, tiempo presente, presente perfecto) Actores sociales colectivos nominalización: Un relajamiento de las costumbres populares
La elite Paradigma desde el que se analiza la realidad social	Él plantea que si bien se produce un relajamiento de la elite la que adquiere valores ilustrados y es parte de un proceso de afrancesamiento que hace que cambie el paradigma según el cual analiza la realidad social.	- JUICIO, estima social, normalidad + JUICIO, estima social, normalidad [cambio que puede considerarse positivo también]	Heteroglosia Viqueira (plantea) Extravocalización, asimilación Valores ilustrados; afrancesamiento	Expresión cronológica del tiempo , (tiempo presente; <i>cambie</i>) Conjunciones congruentes de causalidad (<i>si bien</i>) Actores sociales colectivos nominalización: un relajamiento de la elite un proceso de afrancesamiento la realidad social
La plebe	Así, comienza a juzgar a la plebe desde la perspectiva de sus nuevos valores, basados en la moderación, la razón, el orden, la salud, etc.	- JUICIO, sanción social, normalidad	Heteroglosia Se sigue con las ideas de Viqueira pero sin nombrarlo: extravocalización, asimilación La elite (juzgar) Valores de la modernización, la razón, el orden, la salud, etc.	Conjunciones congruentes de causalidad (así) Actores sociales colectivos pasivos: la plebe (son juzgados)

Tradiciones instaladas en la sociedad La elite El pueblo	De esta manera, las tradiciones que habían estado instaladas en la sociedad, comienzan a ser juzgadas e intoleradas por la elite, la cual comienza a ejercer gran represión contra el pueblo. [fin párrafo]	- APRECIACIÓN Valoración social; integridad + JUICIO, estima social, capacidad - JUICIO, estima social, capacidad	Heteroglosia extravocalización, asimilación La elite (juzgar, no tolerar) Procesos mentales, cognitivos y afectivos	Expresión cronológica del tiempo , (tiempo presente, pasado) Conjunciones congruentes de causalidad (<i>de esta manera</i>) Actores sociales colectivos agentes: la sociedad; la elite. pasivos: el pueblo
El teatro	El teatro es un gran ejemplo de esto.	+ APRECIACIÓN Valuación	Monoglosia Cláusula afirmativa, proceso relacional Evidencialidad: es un ejemplo de esto	Expresión cronológica del tiempo , (tiempo presente)
Este (el teatro) La tradición ¿Cómo entidad o como proceso?	Éste era una tradición muy arraigada en el pueblo y que siempre había sido protegida y promovida por la elite.	+ APRECIACIÓN Valoración social	Monoglosia Cláusula afirmativa con procesos relacionales	Expresión cronológica del tiempo , (tiempo pasado) Actores sociales colectivos agentes: la elite; el pueblo (proceso relacional)

ciales como la pugna entre el interés de ilustrar de la elite novohispana y el factor económico, así como las demandas del teatro, también son centro de la argumentación, por lo que reciben valoraciones de APRECIACIÓN de alta conflictividad. Los JUICIOS de sanción social y de estima social negativa son presentados en relación a la plebe / mayoría de la población. La elite como actor humano colectivo también recibe una valoración —y no solo sus ideas y planteamientos—, que suele ser de estima social de capacidad positiva (inscrita y evocada) y de sanción social negativa por su intolerancia frente a los deseos de la plebe; es presentada como un grupo social que castiga y controla. Estos ámbitos se pueden observar en el ejemplo 11.

4.5. CIERRE

El CIERRE se elabora en las siguientes fases de menor a mayor abstracción y calidad. Las fases de esta etapa son: 1) estratégico, 2) por hechos

históricos, 3) por problemas históricos y 4) por factores históricos.

El *cierre estratégico* tiene una función retórica, pues su función es solo dar cuenta de que se cumplió la etapa sin que en él se presenten contenidos relevantes para responder a la pregunta. En el ejemplo 12 es posible observar este tipo de cierre:

Ejemplo 12. Cierre estratégico

Por lo tanto, y con todo lo anterior, me parece que es posible afirmar la separación entre uno y otro proceso. Pero que, sin embargo, para el caso de América, sí presentan conexiones y causalidades claras entre ambos, siendo posible establecer nexos como los mencionados (ID 29, primer año).

En este caso el estudiante, a través de los conectores *por lo tanto, y con todo lo anterior*, busca establecer una causalidad entre los elementos presentados en las etapas anteriores y su

razonamiento; sin embargo, no retoma ningún elemento presentado que sostenga su postura.

En la fase *cierre por hechos históricos* se intenta construir una especie de explicación desde la sumatoria de hechos, es decir, un hecho genera otro y así sucesivamente. En este caso los procesos son tratados como hechos dentro de una secuencia (“procesos que van generando”, “instancias”, “sentimiento americano”, “forman”, “independencia del territorio”). Esto se puede ilustrar con el ejemplo 13:

Ejemplo 13. Cierre por hechos históricos

En conclusión, Guerra diferencia a **ambos procesos** ya que en cada uno de ellos se **van generando** instancias propias de poder concernir a América como tal y de crear un **sentimiento americano**, en general y luego particular, que sumado a la concepción de modernidad, nación, individuos, etc, **forman** la **independencia del territorio**. Deja entender que estos procesos no funcionan por separado, sino que la suma de ambos crea el proceso completo en sí (ID 25, segundo año).

A diferencia del *cierre por hechos históricos*, el *cierre por problemáticas sociales* se caracteriza por tener una elaboración mayor en el nivel de la abstracción, ya que considera que las problemáticas sociales son condiciones para el desarrollo de ciertos hechos. De este modo, las problemáticas sociales constriñen tanto las situaciones contextuales de los sujetos como el desarrollo de ciertas acciones. Esto se puede ilustrar con el siguiente ejemplo:

Ejemplo 14. Cierre por problemáticas sociales

Esta serie de cambios y acontecimientos van erosionando cada vez más la relación entre América y Península, lo cual va a estar acompañado de lentas mutaciones (en el caso de América) culturales que van a desencadenar en un cambio profundo e irreversible (ID27, segundo año).

En este caso el estudiante, mediante el grupo nominal *Esta serie de cambios*, retoma contenidos planteados anteriormente y alude a problemáticas sociales que van a ser condiciones para construir una explicación sintética. Para

ello, se recurre a la *metáfora gramatical* “que van a desencadenar”, lo cual aporta en la construcción de la causalidad en esta fase.

El *cierre por factores históricos* (ejemplo 15) es el nivel más elaborado, pues alcanza el nivel de mayor abstracción. Esto se debe principalmente a que se utiliza la *nominalización* para efectuar un cierre bien comprimido y condensado. En esta fase no es necesaria la presentación de mucha información, pues el contenido expresado fue planteado en las etapas anteriores.

Ejemplo 15. Cierre por factores históricos

El **tradicionalismo** era aún muy fuerte como para decir que las revoluciones políticas fueron TOTALMENTE modernas (ID26, segundo año).

En este caso el recurso de *nominalización* es sumamente importante, pues le permite al estudiante tomar en consideración un factor histórico que desarrolló a lo largo de su respuesta, y la mención de este constituye una presentación de la explicación de manera sintética.

5. Conclusiones

Complementando el trabajo de Coffin (2006) consideramos que la relevancia de la caracterización de las etapas del género académico “control de lectura de historia” tiene implicancias educativas con el objeto de precisar las formas de realización discursiva del sentido histórico. La construcción de explicaciones históricas se presenta con mayor o menor peso argumentativo y con mayor abstracción, que muestra una apropiación de un razonamiento historiográfico necesario para producir conocimiento en esta área disciplinar. Para evaluar esta producción de conocimiento fue sumamente relevante la inclusión del criterio de calidad, pues a través de este se pudo observar la reformulación que desarrollaban los estudiantes en sus textos escritos. De este modo, el nivel de mayor elaboración en cada etapa no necesariamente se expresa solo por el uso de nominalizaciones, sino por la calidad de estas en relación con la evidencia.

La caracterización de 4 etapas (SÍNTESIS, CONTEXTUALIZACIÓN, ARGUMENTACIÓN Y CIERRE) a partir de los rasgos más recursivos de los textos permitió definir fases de concreción con niveles de más y menos calidad y abstracción (figura 2). Los criterios para definir la calidad se establecieron en las etapas *inicio* y *cierre* por la adhesión del texto al propósito de la pregunta e instrucción. Por tal razón, aparece como en el nivel menos complejo de las fases de realización la manera estratégica. El avance a mayores grados de complejidad (más calidad y más abstracción) se materializó en la inclusión de hechos, actores, planteamientos nucleares de la evidencia y factores históricos. En la etapa de CONTEXTUALIZACIÓN el menor grado de abstracción y calidad se elabora en torno a los hechos y a los actores sociales; a través de estos se presentan los elementos que presentan el contexto de la situación histórica. La mayor complejidad se aprecia en la medida que se utilizan problemas sociales y factores históricos como las condiciones. Aunque la etapa de ARGUMENTACIÓN presenta una progresión similar a la etapa de CONTEXTUALIZACIÓN, tiene mayor relevancia la relación existente con los planteamientos nucleares de la evidencia.

Los niveles de mayor elaboración en cada etapa se alcanzan, principalmente, en el curso de tercer año. En este sentido, es posible suponer que los estudiantes en ese período académico logren construir el sentido histórico y, por lo tanto, manejar la escritura académica en la disciplina histórica, a diferencia del curso de primer año, en el cual los estudiantes no alcanzan a desarrollar las fases de mayor elaboración. Es muy probable que este aspecto se fundamente en que los estudiantes recién se inician en la escritura académica de la disciplina histórica y, por lo tanto, no manejan los recursos lingüísticos por medio de los cuales se construye el sentido histórico y por ende la disciplina. Por otra parte, es importante mencionar que la evidencia utilizada por los estudiantes tiene gran implicancia en el desarrollo de las fases y la progresión que puedan realizar, puesto que en el curso de pri-

mer año se considera una fuente primaria. Esto demanda en el estudiante la realización de un ejercicio mayor, ya que él debe construir los factores históricos para darle sentido histórico a su respuesta. Un cuadro sintético de las etapas del género con las diferentes fases de realización, en relación a las categorías de calidad y abstracción, se presenta en la figura 2.

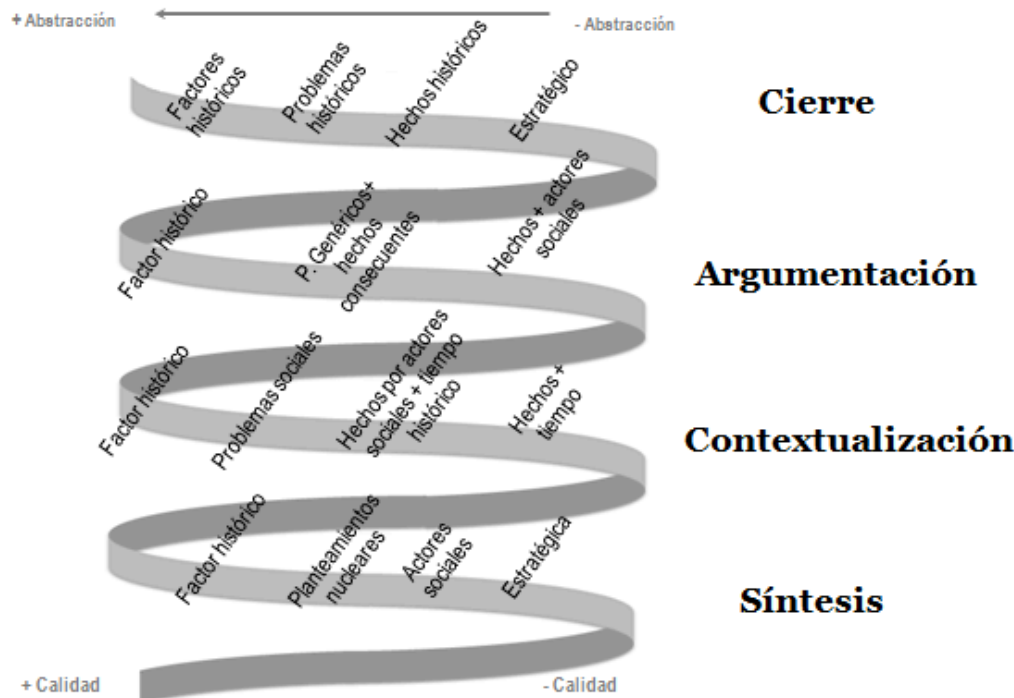
A diferencia de los estudios que analizan los procesos de alfabetización histórica en textos escritos de estudiantes del nivel secundario (Monte-Sano, 2011; Henríquez y Ruíz, 2014) y en geografía (Wignell, Martin y Eggins, 1990), este estudio se propuso explorar en alfabetización disciplinar en el contexto universitario, que, aunque ha sido desarrollado en áreas como la economía (Guidice y Moyano, 2011) y en ciencias (Mattioli, 2010), ha tenido un incipiente desarrollo en historia. La aportación más significativa a la disciplina de Clío ha sido desarrollada por Coffin (2006) y Martin y Rose (2008), aunque en contextos de educación secundaria. El principal aporte de nuestro estudio, además de la caracterización de las etapas y sus fases de realización, fue la consideración de la relación con la evidencia, sobre todo la calidad de su incorporación. Para tal efecto, se identificó en cada una de las evidencias los planteamientos nucleares con el fin de evaluar su incorporación en los textos a través del sistema de COMPROMISO. Esto permitió evaluar la calidad de las nominalizaciones con la que los textos construyeron la significación histórica.

Estas primeras aproximaciones a los géneros históricos en el contexto universitario dan algunas luces sobre los procesos que constituyen la enseñanza del lenguaje disciplinar en contextos de educación superior, sobre todo aquellos referidos a las prácticas de lectura y escritura que, por una parte, permiten comprender y desempaquetar las evidencias presentadas y, por otra, una nueva reelaboración o empaquetamiento de las mismas mediante la producción de textos escritos, ejercicio que se relaciona con los propósitos de las tareas que se demandan a

FIGURA 2

Etapas y fases de calidad del género histórico control de lectura

Género histórico “control de lectura”. Estudiantes de Licenciatura en Historia PUCCH, 2013



los estudiantes. La caracterización de los recursos histórico-discursivos del género “control de lectura” permitirá, asimismo, modelar prácticas de escritura que desarrollen un alineamiento progresivo en función de los propósitos de los diferentes tipos de textos que escriben los y las historiadores/as en formación: controles, ensayos, monografías y reportes de investigación.

6. Bibliografía citada

COFFIN, Caroline, 2006: *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*, London: Continuum.

GIUDICE, Jacqueline y Estela MOYANO, 2011: “Apropiación del discurso de la economía: Análisis evolutivo de un caso” en Leila BÁRBARA y Estela MOYANO (eds.): *Textos y Lenguaje Académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español*, Colección Educación N° 05, Editorial UNGS,

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, 91-112.

HALLIDAY, Michael, 2004: *The Language of Science*, Collected Works of M. A. K. Halliday, vol. 5, London: Continuum.

HALLIDAY, Michael y James MARTIN, 1993: *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, Critical Perspectives on Literacy and Education, London: Falmer.

HENRÍQUEZ, Rodrigo y Marcela Ruiz, 2014: “Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing”, *Linguistics and Education* 25, 1, 145-157.

LEE, Peter y Rosalyn ASHBY, 2000: “Progression in historical understanding among student stages 7-14” en P. N. STEARNS, P. C. SEIXAS y S. S. WINEBURG (eds.):

Knowing, teaching, and Learning History: National and International Perspectives, 2ª edición, New York: New York University Press, 199-223.

LEINHARDT, Gaea y Kathleen McCarthy YOUNG, 1996: "Two Texts, Three Readers: Distance and Expertise in Reading History", *Cognition and Instruction* 14(4), 441-486.

MARTIN, James, 2011: "Prólogo" en Teresa OTEÍZA y Derrin PINTO (eds.): *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, Santiago (Chile): Editorial Cuarto Propio, 11-17.

MARTIN, James, 2009: "Genre and language learning: A social semiotic perspective", *Linguistics and Education* 20, 1, 10-21.

MARTIN, James y David ROSE, 2005: "Designing literacy pedagogy: Scaffolding asymmetries" en R. HASAN, C. M. I. M. MATTHIESSEN y J. J. WEBSTER: *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*, vol. 1, London: Continuum, 251-280.

MARTIN, James y David ROSE, 2008: *Genre relations: Mapping culture*, London, Oakville: Equinox.

MARTIN, James y Peter WHITE, 2005: *The language of evaluation: Appraisal in English*, London: Palgrave.

MATTIOLI, Estela, 2010: "Las estrategias de expansión y abstracción en los textos que reciben y producen los alumnos ingresantes a la universidad. Los aportes de la lingüística sistémico funcional para la interpretación y elaboración de los discursos que hablan de ciencia" en M. FERNÁNDEZ y E. GHIO (eds.): *El discurso en español y portugués: Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 89-101.

MEGILL, Allan, 1989: "Recounting the Past: 'Description,' explanation, and narrative in historiography", *The American Historical Review* 94(3), 627-653.

MONTE-SANO, Chauncey y Susan DE LA PAZ, 2012: "Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Histo-

rical Reasoning", *Journal of Literacy Research* 44, 3, 273-299.

MONTE-SANO, Chauncey, 2011: "Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation" *Curriculum Inquiry* 41(2), 212-249.

OTEÍZA, Teresa, 2006: *El discurso pedagógico de la historia: Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001)*, Santiago de Chile: Frasis.

OTEÍZA, Teresa y Derrin PINTO, 2011: *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*, Santiago: Editorial Cuarto Propio.

OTEÍZA, Teresa y Claudio PINUER, 2012: "Prosodia valorativa: construcción de eventos y procesos en el discurso de la historia", *Discurso & Sociedad* 6(2), 418-446.

PAXTON, Robert, 2002: "The influence of author visibility on high school students solving a historical problem", *Cognition and Instruction* 20 (2), 197-248.

RICOEUR, Paul, 2000: *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico 1*, 3ª edición, México, D. F.: Siglo XXI.

STAHL, Steven y Cynthia SHANAHAN, 2004: "Learning to think like a historian. Disciplinary knowledge through critical analysis of multiple documents" en T. L. JETTON y J. A. DOLE (eds.): *Adolescent literacy research and practice*, New York: Guilford Press, 94-115.

VAN SLEDRIGHT, Bruce, 2004: "What Does It Mean to Read History? Fertile Ground for Cross-Disciplinary Collaborations?", *Reading Research Quarterly*, vol. 39, no. 3 (Jul. - Sep.), 342-346.

WIGNELL, Peter, James MARTIN y Suzanne EGGINS, 1990: "The discourse of geography: Ordering and explaining the experiential world", *Linguistics*

and Education 1, 4, 359-391.

WINEBURG, Samuel, 1991: "On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal* 28 (3), 495-519.

WINEBURG, Samuel, 1998: "Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts", *Cognitive Science* 22(3), 319-346.

WINEBURG, Samuel, 2001: *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press.

YOUNG, Kathleen McCarthy y Gaea LEINHARDT, 1998: "Writing from primary documents: A way of knowing in history", *Written Communication* 15(1), 25-68.

YTURBE, Corina, 1993: "El conocimiento histórico" en Reyes MATE (ed.): *Filosofía de la historia*, Madrid: Trotta, 207-228.