



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ruiz Zúñiga, Marcela Alejandra; Henríquez, Rodrigo
¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos?. Construcción
de conexiones causales según entidad histórica y función causal.
Perfiles educativos, vol. XLIV, núm. 176, 2022, Abril-Junio, pp. 102-119
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13275463007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

¿Cómo responden los estudiantes a problemas históricos?

Construcción de conexiones causales según entidad histórica y función causal

MARCELA ALEJANDRA RUIZ ZÚÑIGA* | RODRIGO HENRÍQUEZ**

Se caracteriza la construcción de conexiones causales hechas por estudiantes secundarios en una secuencia didáctica centrada en un problema histórico y uso de evidencias. El sentido histórico se elabora considerando agentes, hechos y sus relaciones causales. Se emplea un enfoque metodológico mixto secuencial cualitativo-cuantitativo para analizar un corpus de 119 conexiones causales. En la fase cualitativa, se identifica mediante códigos el modo de organización de las conexiones causales (antecedente, fundamentación, consecuente). En la fase cuantitativa, un análisis de conglomerados multidimensional de estas conexiones establece cinco grupos, codificados según el tipo y función causal del factor histórico. Los resultados indican que la fundamentación de la relación entre antecedente y consecuente es escasa, mayoritariamente al antecedente se le atribuye la causación. Los factores históricos empleados son: entidad político-social (37 por ciento), concepto histórico (29.4 por ciento) y actor histórico (9.2 por ciento). Las funciones causales predominantes son propiedades de la agencia y temporalidad.

This essay characterizes the construction of causal connections made by high school students in a didactic sequence centered on a historical problem and the use of evidence. Historical sense is elaborated considering agents, facts, and their causal relations. A mixed sequential qualitative-quantitative methodological approach is used to analyze a corpus of 119 causal connections. In the qualitative phase, we identify, through codes, the organizational mode of the causal connections (antecedent, foundation, consequent). In the quantitative phase, a multidimensional cluster analysis of these connections establishes 5 groups, coded according to the type and causal function of the historical factor. The results indicate that the foundation of the relationship between antecedent and consequent is scarce; Mostly the antecedent is attributed the causation. The historical factors used are: political-social entity (37 percent), historical concept (29.4 percent), historical actor (9.2 percent). The predominant causal functions are properties of agency and temporality.

Palabras clave

Aprendizaje de la historia
Ensayo
Escritura académica
Método cualitativo
Método cuantitativo
Didácticas específicas

Keywords

History learning
Essay
Academic writing
Qualitative method
Quantitative method
Specific didactics

Recepción: 11 de septiembre de 2020 | Aceptación: 1 de octubre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60102>

* Académica del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Alberto Hurtado (Chile). Doctora en Lingüística. Línea de investigación: análisis del discurso. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con A. Meneses y P. Uccelli), "El lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar", en N. Ávila (ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: hacia un intercambio académico igualitario. International Exchanges on the Study of Writing*, Fort Collins, The WAC Clearinghouse, pp. 79-101; (2019, en coautoría con O. Bernasconi), "Reports on Categorization and Classification of Human Rights Violations in Chile, 1974-1978", *Discourse & Society*, vol. 30, núm. 1, pp. 44-63. DOI: <https://doi.org/10.1177/0957926518801081>. CE: maruiz@uahurtado.cl

** Profesor asociado de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Historia. Líneas de investigación: educación histórica; historia conceptual. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con C. Galioto), "Una perspectiva histórica sobre los usos y significados del concepto de calidad en las políticas escolares chilenas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 23, s/pp.; (2019), "Chile", en L. Cajani, S. Lässig y M. Repoussi (eds.), *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the post-Cold War Era*, Cham (Suiza), Palgrave Macmillan. CE: rodrigo.henriquez@uc.cl

INTRODUCCIÓN

La importancia de la causalidad histórica como objetivo de la alfabetización histórica

Elaborar explicaciones causales históricas es una de las finalidades curriculares más extendidas en la enseñanza de la historia a escala internacional. A través de su enseñanza se busca desarrollar la comprensión y la construcción del sentido histórico (Coffin, 2004; Lévesque, 2008; Allen, 2019). La construcción del sentido histórico es una de las tareas fundamentales para el aprendizaje de la historia, pues permite comprender las acciones humanas que ocurren en el tiempo. A diferencia de las ciencias naturales, en la historia las causas son elaboradas según criterios de plausibilidad que participan en la determinación, evaluación y selección de un conjunto de factores, que operan como causas para explicar los efectos, asociado a una serie de hechos. La caracterización de los medios de conexión causal y los agentes involucrados son aspectos promovidos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Investigaciones de la década de 1990 sobre el aprendizaje de la causalidad en historia (Carretero *et al.*, 1994; Domínguez y Pozo, 1998; Halldén, 1998; McCarthy y Leinhardt, 1998) coinciden en identificar que la tendencia de los estudiantes era considerar a la historia sólo como un conjunto consecutivo de hechos. Si bien estos estudios han logrado establecer diferencias entre las formas explicativas empleadas por expertos y novatos, no aportan información suficiente para discriminar entre una forma descriptiva y una forma analítica de las explicaciones; es decir, sobre los indicadores que permitirían diferenciar los niveles de complejidad y desarrollo de una explicación histórica. Aunque algunas investigaciones han puesto atención a la relación entre las formas discursivas y la elaboración de la causalidad histórica (Henríquez y Ruiz, 2014; Henríquez y Canelo, 2014; Monte-Sano, 2016; Reisman *et al.*, 2019), aún resta seguir avanzado en la

caracterización de los mecanismos subyacentes que utilizan los estudiantes de educación secundaria para elaborar explicaciones históricas.

Al respecto, las actividades de aula focalizadas en la caracterización de los recursos léxicos y gramaticales de los mecanismos causales constituyen una poderosa oportunidad de aprendizaje sobre la historia y para el desarrollo de lectores y escritores más competentes en esta disciplina (Coffin, 2004; Moje, 2008; Van Drie y Van de Ven, 2017). Así, experiencias educativas centradas en prácticas de lectura y escritura de la historia han destacado la relevancia que tiene la identificación y comprensión del contexto, las motivaciones y los hechos en tanto efectos de causas históricas (Lee y Ashby, 2000). Estudios sobre la lectura llevada a cabo por los historiadores identifican tres actividades heurísticas: averiguar sobre los autores y sus tendencias (origen), situar los documentos en el tiempo y lugar de su creación (contextualización) y comparar documentos (corroboración). Estas actividades son articuladas mediante el uso de estructuras conceptuales que permiten la conexión, por un lado, entre el conocimiento de los hechos y procesos históricos y, por otro, con el contenido retórico de la disciplina (Wineburg, 1991a, 1991b; Gestsdóttir *et al.*, 2018). Una de las estructuras conceptuales relevantes son las causas históricas que corresponden a conceptos de segundo orden necesarios para la comprensión histórica, tales como causalidad, tiempo histórico y evidencia, entre otros, que tienen la función de otorgar sentido a los conceptos sustantivos. Estos últimos se denominan de primer orden —o conceptos sobre la historia— por ejemplo: revolución, independencia o Estado. Al considerar estos conceptos junto a los de evidencia, tiempo histórico y empatía es que la historia puede adquirir sentido (Lee y Ashby, 2000).

De este modo, la construcción de la causalidad implica tanto la comprensión de conceptos inscritos en un eje temporal, como de las motivaciones de personas y grupos y del

rol que desempeñan las condiciones de corta o larga duración; la articulación de estos elementos es lo que produce efectos en el tiempo (Little, 2010). Las causas no solamente indican eventos sucedidos previamente, sino también las condiciones necesarias y suficientes (Lago, 2008) que permiten relacionar los efectos con sus posibles causas. En historia, la caracterización de las consecuencias generalmente se realiza a través y en torno a los problemas históricos. Éstos permiten integrar las evidencias de acuerdo al propósito de la explicación y así proponer un sentido a un conjunto de motivaciones, condiciones, consecuencias y hechos del pasado (Henríquez y Ruiz, 2014; Henríquez y Canelo, 2014). De este modo, la respuesta a un problema histórico requiere organizar diferentes elementos como la agentividad, la construcción de la cadena causal y la perspectiva sobre la evidencia. La integración de estos aspectos permite otorgar sentido histórico a un problema o pregunta sobre el pasado. En efecto, la construcción del sentido histórico depende, en gran medida, de la manera en que son comprendidas, integradas y utilizadas las evidencias para la elaboración de una cadena causal. De este modo, el sentido histórico se vincula a la capacidad atribuida a las evidencias en tanto hechos, condiciones o motivaciones para generar el cambio y la continuidad en la historia (Henríquez y Ruiz, 2014; Henríquez y Canelo, 2014).

Organización histórico-discursiva de las explicaciones históricas escolares

Las explicaciones históricas son complejos sistemas semánticos formados por unidades de significados (causa, consecuencia, agencia, agentes, finalidad, evidencia y temporalidad, entre otros). Estas unidades se entrelazan formando conexiones causales históricas (White, 1970) que permiten dar una respuesta a una pregunta histórica, es decir, que desencadenan las explicaciones (Van Drie y Van Boxtel, 2008). En el campo de la educación histórica han sido estudiados diversos aspectos de las

explicaciones históricas. En términos generales, se han focalizado en dos dimensiones: i) el aprendizaje y progresión de las explicaciones causales; y ii) su elaboración como lenguaje académico. En relación a la dimensión i), destaca la propuesta de progresión del aprendizaje de Lee y Shemilt (2009) que define seis niveles de complejidad de las explicaciones históricas educativas. El nivel de menor complejidad corresponde a la explicación como descripción; en él los eventos sólo transcurren en el tiempo, y no por motivaciones o causas. En el siguiente nivel, la explicación en términos de agentes y acciones se focaliza en la descripción de estas acciones realizadas por un agente del cual se resalta su voluntad. En el tercer nivel, denominado explicación en términos de conexiones causales, la construcción de la agencia permite vincular causas y consecuencia más allá de la voluntad de los agentes. En el cuarto nivel, explicación en términos de condiciones para eventos, las causas tienen una naturaleza más abstracta y abierta a posibilidades ciertas e inciertas. En el quinto nivel, explicación en términos de contextos y condiciones, se incorporan elementos de contexto y las condiciones necesarias para su desarrollo. En el nivel seis, conceptos causales y constructos teóricos, las explicaciones se elaboran a partir de marcos epistemológicos y ontológicos menos frecuentes entre los estudiantes.

Aunque estos niveles ofrecen un conjunto variado de criterios conceptuales, no describen criterios específicos ni proporcionan ejemplos que permitan identificarlos en producciones escritas de estudiantes. De manera similar, Chapman (2003) identifica cuatro factores en las explicaciones históricas de los y las estudiantes: el contenido (cultural, económico, político y social), el tiempo (larga duración, corta duración, directo e indirecto), los roles (desencadenantes, catalizadores o precondiciones) y el peso o significancia. Chapman (2003) propone enseñar explícitamente las habilidades para reconocer las diferencias entre cada uno de los factores y concluye que

éstos pueden ser utilizados por los estudiantes indistintamente en sus textos. Sin embargo, las propuestas de Chapman (2003) y Lee y Shemilt (2009) no proporcionan indicadores para identificar los niveles de progresión ni factores en prácticas de enseñanza y en desempeños de aprendizaje.

Con respecto a la dimensión ii), entre los estudios sobre las explicaciones históricas destacan aquéllos sobre el desarrollo del lenguaje académico de la historia. Éste ha sido definido por Snow y Uccelli (2009) como un dominio léxico, gramatical y discursivo que permite condensar ideas, conceptos y procedimientos abstractos de las disciplinas académicas. Esta habilidad es requerida en la lectura y en la escritura de textos en las comunidades académicas, tanto como otras formas discursivas en la oralidad (Concha *et al.*, 2010). Una de las cualidades del lenguaje académico de la historia es que está construido con base en abstracciones que explican e interpretan las relaciones entre agentes, eventos y procesos, y establecen causas y consecuencias entre ellos. Desde la teoría de la valoración y de la lingüística sistémico funcional —a partir de la noción de género escolar— se han proporcionado criterios para identificar las formas discursivas más recurrentes utilizadas por los estudiantes para empaquetar discursivamente la historia. Específicamente, estos estudios han identificado los recursos léxico-gramaticales utilizados por los estudiantes para causar históricamente (Coffin, 2004, 2006; Martin, 2002; Reisman *et al.* 2019).

Algunos de estos hallazgos han permitido, por un lado, distinguir los tipos de relaciones causales y el rol de las conjunciones y verbos en la elaboración de textos históricos. Al respecto, Martin (2002) precisa que es posible aplicar la distinción establecida en la lógica causal entre condiciones suficientes y necesarias al discurso histórico a través de los verbos y conjunciones que permiten y determinan los eventos. Por ejemplo, verbos de posibilidad (permitir, influenciar, ayudar, contribuir, promover, afectar), y verbos de causalidad

(resultar en, crear, llevar a, causar, determinar, es atribuido a, significar que, producir, depender, forzar, hacer) (Coffin, 2004). De este modo, los resultados de estas investigaciones han contribuido a establecer un repertorio sobre las formas discursivas más recurrentes presentes en la elaboración de la causalidad histórica (Martin, 2002). Y, por otro lado, han concluido que la elaboración de la causa opera como una entidad abstracta y que los sustantivos cumplen un rol relevante, de modo que la utilización de sustantivos causales (como las expresiones: causas, factores, razones, resultado, consecuencia) contribuye a la abstracción del tiempo mediante la eliminación de elementos secuenciales temporales para unir los eventos (Coffin, 2004).

Si bien las propuestas provenientes desde el aprendizaje de la historia y de los géneros escolares han contribuido a la comprensión de las explicaciones históricas producidas por los estudiantes, es necesario avanzar hacia la integración de la dimensión discursiva e historiográfica, pues ambas juegan un rol clave en el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, es necesario destacar que los estudiantes tienen que desarrollar habilidades en dos dimensiones de la disciplina: el contenido del dominio histórico y el conocimiento de sus procesos retóricos (McCarthy y Leinhardt, 1998; Monte Sano y Allen, 2019). Los conceptos propios de la disciplina (ej. “proletariado”, “burguesía”) proporcionan los esquemas para organizar la cadena causal de la narración histórica (Paxton, 2002); mientras que los recursos retóricos permiten estructurar discursivamente ese conocimiento. Al respecto, Henríquez y Ruiz (2014), Henríquez y Canelo (2014) y De la Paz *et al.* (2014), a través de la combinación del análisis del discurso y de conceptos históricos de segundo orden (agentividad, construcción de la cadena causal, perspectiva sobre la evidencia) identifican tres modos de complejidad creciente en que los estudiantes elaboran sus explicaciones para responder a un problema histórico. Este problema se caracteriza por la

transformación de un estado a otro, los cuales mantienen entre sí una relación de oposición. El primero corresponde a la “crónica sin sentido histórico”, que se distingue por la atribución de la agencia a entidades como personas y países en cuya subjetividad radica el poder causal; en otras palabras, la narrativa histórica se desarrolla en función de los deseos y estados mentales de estas entidades. El segundo es la “narración sin sentido histórico”; esta agencia es construida mediante la incorporación de entidades de orden político-institucional y por grupos sociales de amplio espectro. El conflicto es el inicio de la narración. Por último, se encuentra la narración con “sentido histórico”, en que la agencia corresponde a entidades sociopolíticas y a estructuras conceptuales que orientan y desencadenan los eventos.

En síntesis, a pesar de que se cuenta con información sobre cómo los estudiantes elaboran explicaciones causales en términos conceptuales y léxico-gramaticales, tenemos menos evidencia sobre las construcciones subyacentes y características de las explicaciones de los y las estudiantes. Existe insuficiente indagación sobre los tipos de conexión que realizan los estudiantes al interior de las explicaciones y las conexiones entre los diferentes conceptos que se utilizan, entrecruzan y conectan a través del lenguaje. Además, se ha prestado más atención a una de las características del lenguaje académico —condensación de ideas complejas a través de verbos y sustantivos— y menos a otras dimensiones —como las conexiones entre enunciados— que permiten la articulación de una explicación como una secuencia textual.

De acuerdo a los antecedentes expuestos, este trabajo tiene como objetivo caracterizar las conexiones causales histórico-discursivas empleadas por estudiantes en la construcción de explicaciones en torno a un problema histórico.

METODOLOGÍA

Este estudio emplea un enfoque metodológico mixto de tipo secuencial cualitativo-cuantitativo (Creswell, 2012) para el análisis de las conexiones causales, así como del tipo y función causal atribuida a los agentes históricos. En la fase cualitativa se emplea el estudio de caso y un enfoque sociopragmático del discurso (Hyland, 2011). Para la fase cuantitativa exploratoria se efectúa un análisis multidimensional para identificar conglomerados según el modo de organización de las conexiones causales.

Contexto de la investigación

El corpus en estudio está compuesto por 119 conexiones causales de 14 producciones escritas por estudiantes chilenos de primer año de educación secundaria de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana de Chile, de nivel socioeconómico medio bajo. Del total del curso ($n=27$) fueron seleccionados 14 textos al azar.

El corpus analizado en este artículo pertenece a un corpus mayor de investigación que incluye textos elaborados por estudiantes de educación secundaria y reportado en Henríquez y Ruiz (2014) y en Henríquez y Canelo (2014). Las producciones objeto de este estudio fueron realizadas por estudiantes de primer año de enseñanza secundaria (49.4 por ciento hombres y 51.6 por ciento mujeres) provenientes de tres escuelas con financiamiento compartido entre el Estado y las familias. Los colegios están ubicados en Puente Alto, comuna urbano popular del sur de Santiago de Chile.

Los textos fueron producidos por estudiantes en el marco de una actividad evaluativa realizada a partir de secuencias de aprendizaje implementadas por 5 profesores. Las secuencias —o guías de trabajo— incluyeron 11 fuentes históricas y una pregunta histórica. Las clases fueron diseñadas de acuerdo al currículo de historia oficial de Chile y fueron implementadas en 8 sesiones de 90 minutos.

En esta oportunidad se pretende reportar, desde un punto de vista microtextual, el modo en que son elaboradas las explicaciones causales de las y los estudiantes. Los textos tienen una extensión mínima de 100 y una máxima de 300 palabras y se identificaron y segmentaron 119 unidades denominadas “conexiones causales”, entendidas como dos o más enunciados relacionados semánticamente que pueden cumplir la función de antecedente, consecuente y fundamentación.

Las secuencias de aprendizaje tuvieron las siguientes etapas: 1) contextualización; 2) presentación del problema histórico; 3) contextualización y lectura de las fuentes; 4) organización de la información de la evidencia; 5) selección de la información de las evidencias; 6) jerarquización de la información de las evidencias; 7) planificación de la explicación escrita; y, 8) elaboración y desarrollo de la explicación escrita (Henríquez y Ruiz, 2014; Henríquez y Canelo, 2014). Específicamente, en este artículo los textos estudiados son el resultado de la secuencia y dan respuesta al problema histórico propuesto: si la URSS y los Estados Unidos fueron aliados durante la Segunda Guerra Mundial, ¿por qué se convirtieron en potencias rivales tras finalizar este conflicto? Para ello emplearon 11¹ evidencias correspondientes a fuentes primarias y secundarias. El objetivo de aprendizaje fue: explicar el nuevo orden internacional que se articuló tras la Segunda Guerra Mundial en función de la hegemonía de dos superpotencias: Estados Unidos y la Unión Soviética. Las habilidades a desarrollar son: análisis, confrontación y conjetura sobre temas del nivel, a partir de diversas fuentes de información.

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS

Codificación de la organización de las conexiones causales

En las 14 producciones escritas se identificó su organización textual global y luego las conexiones causales. Considerando la organización textual de las explicaciones, se identificaron tres segmentos textuales: inicio, desarrollo y cierre.

Posteriormente, para cada segmento textual fueron identificadas y codificadas las conexiones causales, definidas operacionalmente como dos o más enunciados relacionados semánticamente que pueden cumplir la función de antecedente, consecuente y fundamentación. Para distinguir los componentes de la conexión causal entre los enunciados se emplearon indicadores lingüísticos e históricos. La segmentación de las conexiones causales fue revisada por dos jueces expertos.

Por un lado, se consideraron indicadores lingüísticos de temporalidad (tiempo verbal, adverbios, sustantivos, frases preposicionales, etc.), de conexión causal, consecutiva y/o finalidad (conectores, preposiciones de finalidad, verbos, sustantivos, etc.). Por otro lado, desde el punto de vista del sentido histórico, el enunciado codificado como antecedente cumple esa función si es ejercida por un factor histórico —hecho, condición o motivación— al que se le atribuye la capacidad de generar un efecto posterior; en tanto, el consecuente puede corresponder a un factor histórico —hecho, condición o motivación— que proviene o se deriva de la acción del antecedente. Finalmente, la fundamentación puede corresponder a un factor histórico —hecho, condición o motivación— que opera con un nexo

¹ Las 11 evidencias empleadas son las siguientes: 1) caricatura que presenta el mundo repartido entre Estados Unidos y la Unión Soviética; 2) fotografías de Churchill, Roosevelt y Stalin en la Conferencia de Yalta; 3) fotografía con soldados soviéticos y estadounidenses abrazados en una calle durante la ocupación de Berlín; 4) mapa con la situación de Alemania al fin la Segunda Guerra Mundial; 5) extracto del discurso de W. Churchill, “Una cortina de hierro ha caído sobre Europa”; 6) extracto de entrevista a J. Stalin acerca del discurso de W. Churchill “Una cortina de hierro ha caído sobre Europa”; 7) extracto del discurso de N. Krushev sobre la Guerra Fría; 8) extracto de discurso de H. Truman ante el Congreso estadounidense; 9) características de la Guerra Fría por E. Hobsbawm en *Historia del siglo XX*; 10) mapa de la división de Corea después de 1953; 11) caracterización de la carrera armamentista de E. Hobsbawm en *Historia del siglo XX*.

explícito que justifica el vínculo entre antecedente o consecuente. De esta forma, el corpus de estudio está compuesto por 119 conexiones causales distribuidas en los segmentos de inicio, desarrollo y cierre.

La identificación de la relación entre los componentes de las conexiones causales (antecedente, consecuente, fundamentación) presentes en los segmentos (inicio, desarrollo, cierre) se realizó con base en los códigos. Estos códigos representan distintos grados de complejidad y consideran la presencia o ausencia del antecedente, el consecuente y la fundamentación, así como la combinación detectada entre ellos. A continuación se presenta y describe la escala de códigos, donde el código 0 es el más simple y el 5 el más complejo.

- Código 0: el componente de la conexión causal (antecedente, fundamentación, consecuente) está ausente. Los componentes de la cadena causal no dependen de la conexión anterior o posterior; presenta un carácter aislado o autónomo.
- Código 1: el componente de la conexión causal (antecedente, fundamentación, consecuente) está presente. Los componentes de la conexión causal no dependen de la conexión anterior o posterior; presenta un carácter aislado o autónomo.
- Código 2: dos o más antecedentes desencadenan la producción de un consecuente. Esta relación puede estar basada en la ausencia de fundamentación o en la presencia de una o más fundamentaciones. Esta relación implica la coordinación de los antecedentes.
- Código 3: con un segmento textual previo (I,D) el antecedente o consecuente mantiene una contigüidad semántica. Esta relación puede estar basada en la ausencia o presencia de una o más fundamentaciones. Este vínculo implica la dependencia de uno de los

componentes de la cadena causal con respecto al segmento textual.

- Código 4: el consecuente/antecedente inmediatamente anterior se convierte en antecedente de otra conexión causal. Esta relación puede estar basada en la ausencia o presencia de una o más fundamentaciones. Este vínculo implica la dependencia del antecedente respecto de la conexión casual previa.
- Código 5: un antecedente está coordinado con dos o más consecuentes. Esta relación puede estar basada en la ausencia o presencia de una o más fundamentaciones.

De esta manera, la construcción de la conexión causal del corpus puede ser descrita a partir de la combinación de estos códigos. Por ejemplo, en el segmento de inicio, la combinación 101 de conexión causal (“al término de la II guerra mundial”) (1) corresponde a un antecedente de tipo autónomo, carece de fundamentación (0) y el (1) consecuente es “el mundo quedó en manos de grandes potencias como lo son el Reino Unido, la URSS y los Estados Unidos”.

Constitución de conglomerados de conexiones causales

La combinación de los cinco códigos usados para describir las conexiones causales permitió determinar el tipo, frecuencia y proporción presentes para cada segmento del corpus. Posteriormente, con estas combinaciones se efectuó un análisis multidimensional de conglomerados, mediante el empleo de una vinculación media (Gan *et al.*, 2007), con el fin de constituir conglomerados en el corpus que dieran cuenta de elementos comunes.

Para tal efecto, el análisis multidimensional de conglomerados determinó la existencia de 5 grupos de conexiones causales presentes en el corpus de estudio. En la Tabla 1, cada grupo está compuesto por determinadas combinaciones de conexiones causales. Es

Tabla 1. Conglomerados de organización de conexiones causales

Identificación grupo	Organización de conexiones causales	Corpus
Grupo 1	000, 001, 003	17% (n=20)
Grupo 2	101, 103, 201, 301, 311, 401, 501, 511	25% (n=30)
Grupo 3	111, 211, 411	6% (n=7)
Grupo 4	100,101, 201	16% (n=19)
Grupo 5	111, 201, 301, 401, 411	36% (n=43)

Fuente: elaboración propia.

importante indicar que la numeración de los grupos no implica *a priori* diferencias en calidad o complejidad.

Una vez constituidos los conglomerados, en cada uno de ellos se realizó un análisis cualitativo con el fin de identificar el tipo de factor histórico y la función causal asociada en las conexiones causales del corpus. En esta fase fue posible establecer grados de complejidad entre los grupos de acuerdo al resultado de la codificación.

A continuación, se describen los 11 códigos empleados para clasificar el tipo de factor histórico y la función causal asociada que fueron identificados en los conglomerados.

Tipo de factores históricos

- Concepto histórico: corresponde a procesos o eventos históricos.
- Concepto no histórico: grupos humanos, instituciones y procesos que provienen de la experiencia cotidiana.
- Actor histórico: está referido a personaje(s) histórico(s).
- Actor no histórico: corresponde al sujeto o persona que proviene de la experiencia cotidiana.
- Entidad político-social: organizaciones político-sociales de carácter administrativo como Estado, gobierno, organismos internacionales, así como grupos sociales como proletarios, comunistas y monárquicos.
- Ausencia: no hay presencia del agente.

Funciones causales para el factor histórico

- Propiedades de la agencia: en el antecedente y fundamentación, el factor histórico tiene propiedades (atributos, funciones, contexto espacial, comparación, ejemplos), y/o capacidad (hacer, valorar) intrínsecas a través de las cuales puede generar los eventos históricos. El consecuente corresponde a propiedades (atributos, funciones, contexto espacial, comparación, ejemplos) derivadas de la acción de la agencia.
- Finalidad: en el antecedente y fundamentación, el factor histórico presenta causas, motivaciones e intereses personales que están orientados hacia una meta. En el consecuente corresponde al producto o proceso derivado de la acción de la agencia y está orientado hacia una meta que se proyecta hacia el futuro.
- Temporalidad: en el antecedente y en la fundamentación, la conexión causal se establece con base en la sucesión o ubicación temporal de los conceptos históricos. Esta sucesión puede corresponder a conceptos situados cronológicamente o en el tiempo histórico. También puede corresponder al inicio o término de un proceso que enfatiza su desarrollo temporal. En el consecuente corresponde al cierre de un proceso histórico desde su desarrollo temporal.
- Sentido común: la conexión se establece empleando conceptos no históricos,

es decir, provenientes del dominio de la experiencia cotidiana, así como atribución de emociones o dichos a personajes históricos, y establecimiento de eventos sin aceptabilidad histórica.

- Ausencia: la conexión histórica no está presente.

Posteriormente, la comparación entre los conglomerados se efectuó de acuerdo con el tipo y función causal atribuida a los factores históricos. En otras palabras, la agencia fue operacionalizada como la capacidad atribuida a un factor histórico, situado en la posición de antecedente y/o justificación, de producir un consecuente. Además, para distinguir la naturaleza de la causalidad atribuida al factor histórico, los conglomerados fueron clasificados de acuerdo a las siguientes funciones causales: finalidad, temporalidad, sentido común y ausencia. De este modo fue posible

identificar la causalidad asociada a los factores históricos y a cuáles son los aspectos histórico-discursivos en que radica esta función causal, de modo que desencadena un efecto desde el punto de vista de los estudiantes.

La codificación según el tipo de agencia obtuvo un coeficiente de Cohen kappa de 0.92 y fue realizada por dos jueces expertos, mientras que en la determinación de la función de la agencia se obtuvo un coeficiente de Cohen kappa de 0.77.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Organización de las conexiones causales

En las 119 conexiones causales, 21 por ciento corresponde al segmento de inicio, 64.7 por ciento al segmento de desarrollo y para el segmento de cierre se identificó un 14.3 por ciento. En cuanto a las combinaciones de las conexiones causales, en la Tabla 2 se observa

Tabla 2. Distribución de combinaciones de conexiones causales por organización de componentes

Descripción de combinación de conexión causal por componentes	Tipos de combinación de conexión causal	Inicio	Desarrollo	Cierre	Total	%
Ausencia de cadena	000	8	0	7	15	16.8
	001	0	3	0	3	
	003	0	1	1	2	
Presencia de antecedentes y consecuentes sin relación fundamentada	100	0	3	0	3	21.8
	101	6	15	1	22	
	103	0	0	1	1	
Presencia de antecedentes y consecuentes sin relación fundamentada	201	6	33	2	41	51.4
	301	0	2	3	5	
	501	4	2	0	6	
	401	1	7	1	9	
Relación fundamentada entre antecedentes y consecuentes	111	0	5	0	5	10
	211	0	1	0	1	
	311	0	0	1	1	
	411	0	3	0	3	
	511	0	2	0	2	
		25	77	17	119	100

Fuente: elaboración propia.

la combinación; la ausencia de conexiones (16.8 por ciento) da cuenta de la inexistencia del segmento del inicio o del cierre, o bien la presencia de componentes aislados.

En la Tabla 2, las combinaciones dan cuenta de los diversos grados de complejidad de las conexiones causales identificadas según la escala de códigos propuesta. La denominación de los grupos (A, B, C, D) es de carácter descriptivo y no es el resultado de un análisis estadístico multidimensional, como sí sucede más adelante con los grupos 1, 2, 3, 4, 5.

En tanto, para la presencia de antecedentes y consecuentes sin relación fundamentada, 21.8 por ciento corresponde a la organización de las conexiones causales más simples (100, 101, 103), caracterizadas por la ausencia de una fundamentación que permita relacionar un antecedente con un consecuente. Este tipo de organización corresponde a un listado de causas sin conexión entre sí. Las combinaciones, denominadas presencia de antecedentes y consecuentes sin relación fundamentada, implican la coordinación de dos antecedentes y consecuentes tales como (201, 301, 501, 401) que equivalen a 51.4 por ciento. Éstas dan cuenta de la capacidad de los estudiantes de vincular dos o más antecedentes con un consecuente y viceversa; de ese modo elaboran una causalidad múltiple.

Para las combinaciones correspondientes a la relación fundamentada entre antecedentes y consecuentes, éstas representan sólo 10 por ciento de las conexiones causales (111, 211, 311, 411, 511) que presentan la justificación del nexo entre antecedente y consecuente, tanto de forma simple como múltiple.

De este modo, se observa que en la organización de las conexiones causales predomina la ausencia de un vínculo explícito entre antecedente y consecuente (73 por ciento de los conglomerados 1, 2 y 3), y sólo en una pequeña proporción los estudiantes dan cuenta de la habilidad de construir una justificación entre

el consecuente y el antecedente (10 por ciento, conglomerado 4). De igual modo, el tipo de conexión causal que tiene mayor presencia es 201 (34.5 por ciento), que da cuenta de la capacidad de asociar dos o más antecedentes en función de un efecto, pero sin proporcionar alguna fundamentación. Ésta es seguida por las combinaciones 101 y 000, la primera de las cuales indica que la relación entre el antecedente y el consecuente carece de fundamentación y es de tipo simple, pues no depende o se coordina con otros componentes de otras conexiones. La segunda da cuenta de la ausencia de segmentos de introducción y cierre, es decir, no es posible apreciar la capacidad de contextualizar temporal y espacialmente el problema histórico, ni integrar o sintetizar las conexiones en función del problema y su proyección. En síntesis, la organización de las conexiones causales permite detectar la capacidad de vincular antecedentes y consecuentes de forma simple y múltiple, pero su nexo no es explícito.

Análisis de conglomerados según función causal atribuida a tipo de factores históricos

El análisis previo de la organización de conexiones causales permitió identificar el predominio de la ausencia de justificación, como se señala en la Tabla 2. Por tanto, ante la escasa presencia de fundamentación explícita, es necesario indagar en torno al modo en que los estudiantes construyen las explicaciones, así como por los tipos y funciones de los recursos histórico-discursivos empleados.² Estos aspectos permiten dar cuenta de los desempeños de los estudiantes asociados a la construcción de la causalidad.

El análisis de conglomerados multidimensional estableció 5 grupos. En términos generales, es posible distinguir dos niveles de desempeño entre los grupos: por un lado, el desempeño más bajo se observa en el grupo 1 y 3. En el grupo 1 se detecta la ausencia de

² El uso de cursiva indica la función causal atribuida al factor histórico, en tanto el uso de negrita señala los recursos discursivos empleados.

factor histórico y de justificación, especialmente, en aquellas respuestas que carecen del segmento de inicio y/o cierre. Aunque el grupo 3, desde el punto de vista de la organización de las conexiones causales presenta los tres componentes (111, 211, 411), se observa en el antecedente la presencia de sentido común, cuya función es dar fuerza causal a factores históricos, tales como el actor histórico y el concepto histórico. Por ejemplo, para el grupo 3 en la combinación 411 de la conexión causal “Stalin de la URSS no soportó no dejó que más rusos se fueran a otro lado mandó construir el muro de Berlín dividiendo las dos partes”, la capacidad de generar el efecto radicaría en un estado emocional individual (no **soportó**) del actor histórico proveniente desde el dominio de la experiencia cotidiana de los sujetos. Por otro lado, en los grupos 5, 2 y 4 se observan aspectos comunes, como el predominio de conexiones causales en que la fundamentación está ausente. De este modo, si bien la

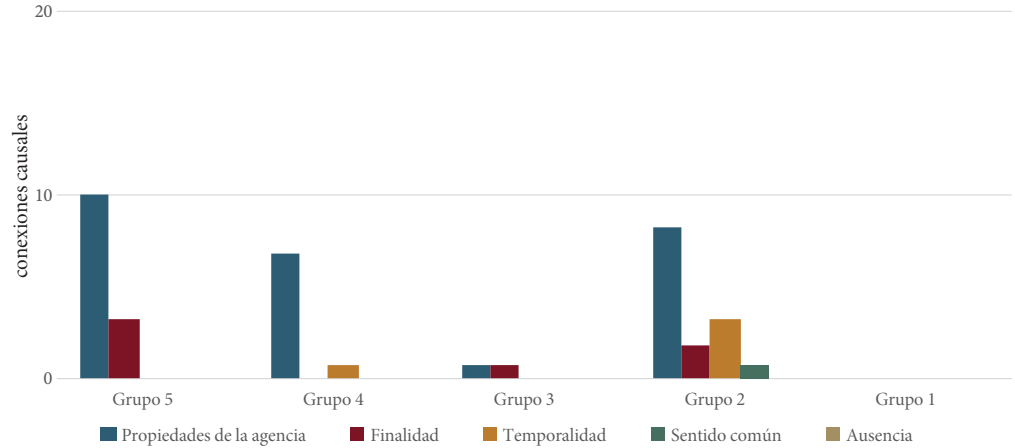
capacidad de generar el efecto se traslada hacia el antecedente, no se justifica el modo en que son alcanzados los rasgos manifestados; por el contrario, esta capacidad es planteada como un estado alcanzado o un hecho ya establecido.

A continuación, se presentan los resultados según las funciones causales dadas a los distintos tipos de factores históricos identificados en las conexiones causales producidas por los estudiantes.

Función causal atribuida a la entidad político-social

En los grupos identificados, como se observa en el Gráfico 1, en las conexiones causales analizadas la entidad político-social representa 37 por ciento del corpus, mientras que la función causal predominante corresponde a las propiedades de la agencia (26 por ciento), seguido de finalidad (5.9 por ciento) y temporalidad (4.2 por ciento).

Gráfico 1. Entidad político social por función causal



En la función causal, propiedades de la agencia, las características asociadas a esta entidad desencadenan la aparición del efecto que es explicado. En los grupos 5, 2 y 4, por ejemplo, los atributos destacados se sitúan preferentemente en el dominio político y corresponden a un resultado de un proceso alcanzado que no es

fundamentado (“estas *alcanzaron* no sólo **poderío militar**, sino que económico e **ideológico**”, “*convirtiéndose* en un **gran referente de la democracia**”, “*implantó* la **ideología comunista**”, “*dividieron* el mundo en la **parte comunista o capitalista**”. Así mismo, se detecta que los atributos de la entidad político social son construidos como

un *estado de cosas* enmarcado en el ámbito político. Por ejemplo “*eran sus distintas visiones políticas*, por su lado la URSS comunista y los EEUU capitalistas”, “*sus ideologías eran diferentes*, y diferentes maneras de tratar a la gente. EEUU *era capitalista* y la URSS *era comunista*”.

La siguiente función causal atribuida a la entidad política-social es la temporalidad, que está presente sólo en los grupos 2 y 4. La temporalidad emerge como el inicio de un proceso temporal indeterminado históricamente (“entre las 2 potencias **empezaron a aparecer** des- acuerdos entre ellos”), o bien como un eje tem- poral situado históricamente a través sucesos o épocas (“[Gran Bretaña y Francia] **después de la guerra** quedaron muy destruidos”, “y **cuando dividieron** a Alemania”. En los grupos 5 y 2, finalidad como función causal asigna a la entidad político-social la posesión de grados de intencionalidad en el desarrollo y logro de una acción. Por ejemplo, se explicita la finali- dad vinculada a un propósito motivado por la voluntad (“**quería expandir** sus ideologías”, “**quieren poseer** Berlín porque en el lado de los soviéticos no habrían grandes ganancias”; de igual modo, la finalidad puede estar orientada hacia la consecución de una meta (“(EEUU y URSS) dejado de lado diferencias y sólo avocán- dose a sus objetivos en común: ‘**Ganar**’”, “ellos mismos se comenzaron a atacar por lograr el **dominio total del mundo**”, “compraban ar- mamentos **para una guerra**”.

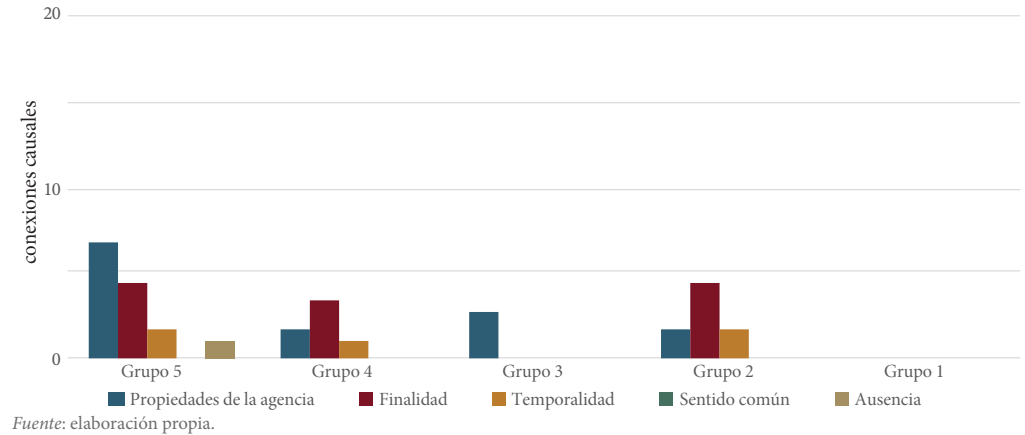
En definitiva, la capacidad para producir un hecho radica más que en la justificación de la relación entre antecedente y consecuente, en los atributos adscritos a una entidad social referidos a la posesión de un rol político que es el resultado de un proceso, o bien a una fina- lidad por alcanzar principalmente en el mar- co político de un conflicto. De igual modo, destaca la construcción explicativa en torno al tiempo cronológico lineal del tipo “bola de billar” (Coffin, 2004), es decir, la sola presencia de un factor histórico desencadena la apari- ción de una consecuencia.

Función causal atribuida al concepto histórico

En el Gráfico 2, concepto histórico equivale a 29.4 por ciento de las conexiones causales del corpus; las funciones causales empleadas que prevalecen son propiedades de la agencia (12.6 por ciento), la finalidad (11.8 por ciento) y tem- poralidad (4.2 por ciento).

La función causal propiedades de la agen- cia está presente en los grupos 5, 2, 4 y 3 y se manifiesta a través de nociones asociadas a conceptos provenientes de la interpretación histórica; éstos implican un conjunto de su- puestos vinculados a una narrativa histórica del periodo, sin embargo, no son explicitados, ni fundamentados, en las conexiones causa- les. Por ejemplo “la parte **occidental**, la parte **oriental**”, “La **diferencia ideológica** de ambas

Gráfico 2. Concepto histórico por función causal



partes y su gran influencia”, “esta guerra de **armas y sangre**, sino que **la guerra de carteles y propaganda**”, “los **tratados de paz**”.

En tanto, la función causal finalidad se encuentra en los grupos 5, 2 y 4. Se caracteriza por la presencia de un hecho o entidad cuya existencia está en función de un acontecimiento posterior que puede constituir una condición u objetivo. Por ejemplo: “la Conferencia de Yalta en 1945, para ver que se haría con la Alemania nazi”, “**buscar apoyo e influencia** de otros países por medio de los armamentos”, “comenzando a competir cuál de **las 2 quedaba con más poder y aliados**”, “las dos potencias se unieron **para vencer** Alemania”, “**ganar** la guerra fría”.

Finalmente, en los grupos 5, 2 y 4 se observa que la temporalidad se caracteriza por indicar el comienzo de un proceso mediante una cronología determinada o el comienzo del desarrollo de una acción, aunque sin marcas temporales precisas. Las marcas de temporalidad operan como una frontera que permite establecer la sucesión entre los eventos. Por ejemplo: “**Así que siguieron** los conflictos como, por ejemplo, la crisis de los misiles”, “**comienza** la carrera de arma”, “[la guerra] **aumenta considerablemente a la época del fin**”, “**al término de** la II guerra mundial”.

En síntesis, si bien el concepto histórico remite a procesos o eventos que son parte de

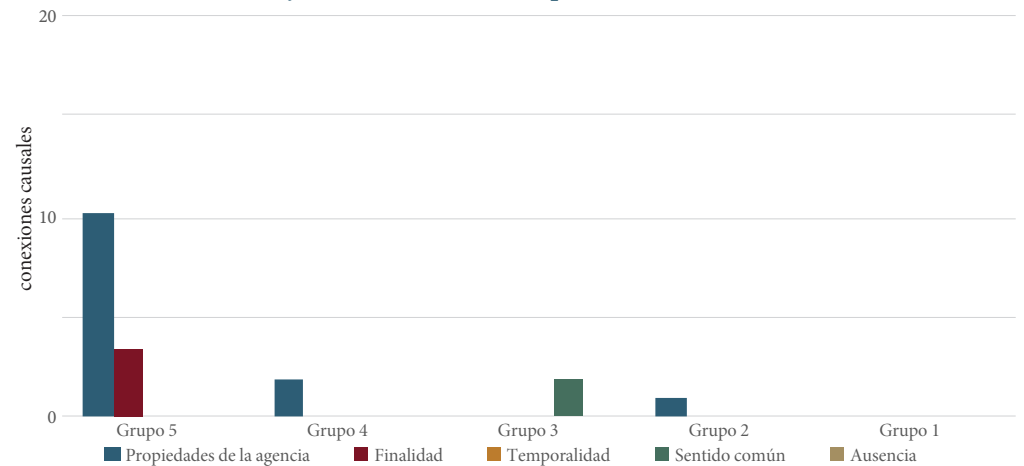
una narrativa histórica establecida, no se observa la elaboración de una justificación que sirva de vínculo con el consecuente. Por el contrario, únicamente son seleccionados y mencionados estos conceptos; de igual modo sucede con los atributos relevados en que se encuentra implicada la capacidad del agente de desencadenar un efecto. Asimismo, el concepto histórico puede situar su potencia causal en la ocurrencia de un hecho o condición posterior. Finalmente, la ubicación temporal del concepto histórico en términos del comienzo de una acción, o bien de un límite temporal permite la generación de un punto de partida del que se deriva un efecto posterior.

Función causal atribuida al actor histórico

En relación con los factores históricos previamente expuestos, el actor histórico tiene una presencia menor (17.6 por ciento) en el corpus. En el Gráfico 3 la función causal propiedades de la agencia es utilizado en los grupos 5, 4 y 2, y representa 4.2 por ciento en el corpus.

Su configuración se distingue por atributos que implican una valoración o caracterización del actor histórico que operan como causas capaces de generar un efecto posterior. En particular, los actores mencionados corresponden a las figuras de Stalin, Hitler y Churchill. Con respecto a ellos, los estudiantes destacan su relevancia mundial (“Hitler, un enemigo, un

Gráfico 3. Actor histórico por función causal



personaje anónimo que se convirtió en **uno de los hombres más famosos del mundo**”, su rol político (“Stalin estaba **contra algunos puntos de vista el presidente de EEUU**”, “[Churchill] refiriéndose a que Rusia ya había **expandido su ideología** a las principales capitales europeas”). En ambos casos los atributos reconocidos en los actores históricos son presentados como rasgos dados sobre los que no se formula una fundamentación, y poseen un papel desencadenante para eventos posteriores a partir los atributos manifestados.

En tanto, la finalidad sólo es detectada en el grupo 5 (3.4 por ciento); allí los discursos (fuente primaria) de los actores históricos, fundamentalmente, Churchill y Stalin, son interpretados por los estudiantes considerando principalmente el propósito subyacente y las implicaciones de sus enunciados. Por ejemplo: “Porque Churchill **al decir el discurso** sobre la cortina de hierro está diciendo por su parte que no quería guerra, lo que él **quería era las ganancias y territorios** que hubiesen ganado en la guerra”, “Por otro lado la respuesta de Stalin **dice que** al decir esas palabras está **convocando a una guerra inevitable** ya que está insultando”, “[Churchill sabe que en el otro lado Berlín [h]ubieron grandes avances lo que no pasó en el lado soviético es por esto que **quiere a Berlín en su poder**”. De esta manera, se observa la perspectiva entre lo

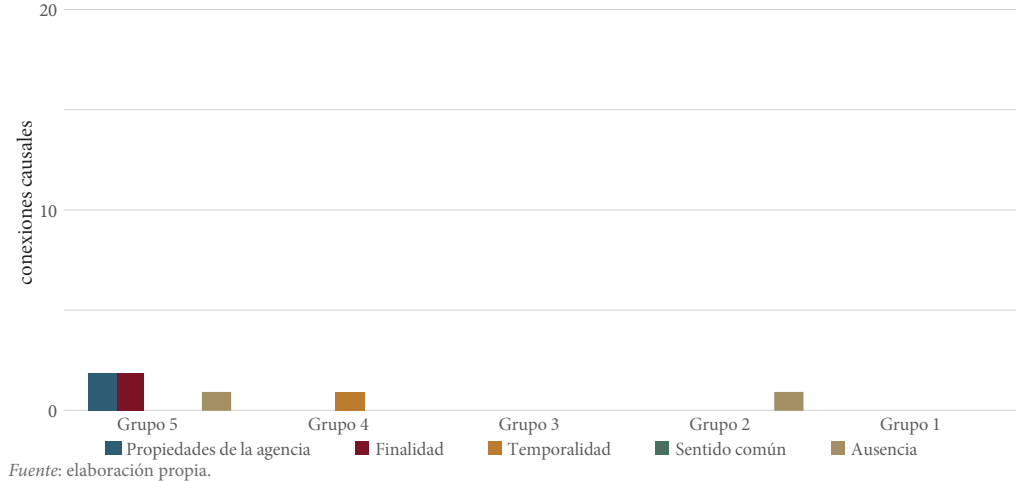
dicho en los discursos y la interpretación de los mismos, formulada tanto a partir del conocimiento atribuido a los actores, como a la voluntad de poder y dominación. En definitiva, ambos constituyen la motivación efectiva que genera los hechos posteriores.

En efecto, los actores históricos son construidos a partir de la referencia histórica y se destaca su posición en el ámbito político. Con respecto a sus discursos, adquiere relevancia, más que el contenido de lo dicho, la intención comunicativa atribuida a sus enunciados por los estudiantes, pues en ésta estaría el poder desencadenante de eventos posteriores.

Función causal atribuida al concepto y actor no histórico

En el Gráfico 4 se observa la presencia minoritaria en el corpus del concepto no histórico (5.9 por ciento). En el grupo 5 se puede ver que la formulación del antecedente y la función causal, propiedades de la agencia (1.7 por ciento), provienen del ámbito de la experiencia cotidiana, o bien presenta un grado de generalidad tal que no es posible circunscribirlo a una narrativa con parámetros históricos, sino más bien a un relato en un sentido general. Por ejemplo “su **unión** era por **conveniencia** la cual cuando **se dieron cuenta** entraron en conflicto”, “Porque estaban en **busca de tierra**”, “buscaban ser competencia y **ganarse el**

Gráfico 4. Concepto no histórico por función causal



uno al otro”, **muchas personas de ese territorio** intentaban **cambiarse** de territorio y de bando hacia donde los capitalistas”. Si bien se observan funciones causales como las propiedades de la agencia y la finalidad (1.7 por ciento), éstas aportan información basada en el conocimiento cotidiano, por tanto, están en el borde del dominio histórico. Una situación similar sucede con el actor no histórico, que equivale al 1.7 por ciento del corpus.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio de caso permiten identificar el modo en que los estudiantes construyen una explicación histórica a partir de las evidencias proporcionadas para dar respuesta a un problema histórico de tipo causal: si la URSS y los Estados Unidos fueron aliados durante la Segunda Guerra Mundial, ¿por qué se convirtieron en potencias rivales tras finalizar este conflicto?

A partir del análisis de la organización de las conexiones causales se detectó, por un lado, la prevalencia de la coordinación entre dos o más antecedentes que generan un consecuente, pero sin proporcionar una justificación para dicho vínculo. Por otro lado, destaca el establecimiento de conexiones causales simples en que se conecta sólo un antecedente con un consecuente sin proporcionar la fundamentación de esa relación. De esta manera, los estudiantes principalmente organizan la causación histórica de forma simple y coordinada, sin embargo, no desarrollan la fundamentación de la relación entre antecedente y consecuente. La capacidad de generar un efecto ya no radica en la fundamentación, sino que se traslada hacia el antecedente en términos de organización de las conexiones causales.

Con respecto al modo de establecer la causación de los factores históricos, éste se sitúa, básicamente, en el antecedente. En esta posición de la conexión causal, los estudiantes emplean las evidencias en la elaboración discursiva de factores históricos. Entre ellos

predomina la entidad político-social (37 por ciento), concepto histórico (29.4 por ciento), actor histórico (9.2 por ciento), concepto no histórico (5.9 por ciento) y actor no histórico (1.7 por ciento). Para la entidad político-social los estudiantes atribuyen la capacidad para generar un efecto de acuerdo a una dimensión política elaborada en función de aspectos como el rol político. Éste puede corresponder a un producto de un proceso previo, a una meta por alcanzar, o al inicio o realización de una acción en un marco temporal. En tanto, en el concepto histórico, las propiedades destacadas provienen desde nociones historiográficas que, sin embargo, sólo son mencionadas, y no desarrolladas. De igual modo, los estudiantes confieren al concepto histórico una finalidad que puede constituir un límite temporal a partir del que surge un nuevo evento. Para el actor histórico su capacidad de causar deriva tanto de sus atributos y posiciones políticas como de sus discursos, los cuales son interpretados por los estudiantes de acuerdo a una finalidad perseguida por aquéllos. En relación con el concepto y los actores no históricos, éstos están constituidos a partir de conocimiento cotidiano o general.

En torno a los resultados obtenidos para los grupos de los conglomerados es posible establecer distinciones en relación con la variedad y complejidad en torno al tipo de factor histórico y la función causal atribuida. Por un lado, se identificaron conexiones causales elaboradas en torno a factores no históricos, cuya función causal se basa en las propiedades de la agencia y en la finalidad. Sin embargo, éstos están basados en conocimiento del ámbito cotidiano y tienen una presencia minoritaria (7.6 por ciento) en todos los grupos del corpus.

Por otro lado, con respecto a los factores históricos (entidad política-social, concepto y actor histórico) sobre el modo en que los estudiantes elaboran la causación, es posible distinguir la relación predominante que establecen entre la entidad política-social y la función causal propiedades de la agencia en las

conexiones causales; esta asociación reemplaza al planteamiento de una fundamentación preferentemente; esta tendencia está presente en todos los grupos y va decreciendo gradualmente. En otras palabras, se observa que en este eje los estudiantes elaboran conexiones causales que carecen de justificación, y que, en su lugar, trasladan la capacidad de causar hacia los atributos o valoraciones políticas del agente.

En cuanto al concepto histórico, la causalidad se concentra en dos funciones causales: propiedades de la agencia y finalidad, que se concentran en los grupos con desempeños más complejos. La fundamentación de la relación entre el antecedente y el hecho a explicar tiene una presencia menor, mientras que la capacidad de desencadenar efectos se transfiere hacia el antecedente y pone énfasis en la condición del concepto histórico en tanto condición necesaria, o bien como un objetivo. En ambos casos se menciona el concepto histórico, pero no se desarrollan estos aspectos. Finalmente, el actor histórico, que si bien tiene menor prevalencia en el corpus, es transversal a los grupos. Se destaca la importancia concedida por los estudiantes a la intencionalidad individual, tanto en la atribución de características como en la interpretación de las fuentes

Los resultados de esta investigación se sitúan en la intersección de los estudios del discurso y del aprendizaje histórico. Sin embargo, a diferencia de los estudios que han utilizado las herramientas de la lingüística sistémica funcional para caracterizar la construcción de explicaciones históricas (Coffin 2004, 2006; Henríquez y Canelo, 2014) en este estudio se emplea la conexión causal como unidad de análisis. Esta unidad permite identificar funciones causales de conexión a través de marcas discursivas y de conceptos históricos de segundo orden. Por otro lado, a diferencia de los estudios sobre el aprendizaje histórico que definen niveles de complejidad de las explicaciones históricas (Chapman, 2003; Lee y Ashby, 2000; Lee y Shemilt, 2009), en este estudio se realizó una descripción del funcionamiento

de las explicaciones históricas identificando las conexiones causales desde una dimensión disciplinar y discursiva a la vez. Asimismo, se diferencia de Monte-Sano y De la Paz (2012), cuyos resultados destacan el papel de la escritura en el logro de diferentes aspectos del pensamiento histórico, tales como la búsqueda de la causa primaria, la corroboración y la construcción de la agencia. En esa misma línea de investigación, en este trabajo se describen las combinaciones histórico discursivas que pueden emerger en la elaboración de las causas históricas. La identificación de las posibles combinaciones de conexiones causales puede ser utilizada como procedimiento para el estudio de otros componentes del pensamiento histórico, como la reformulación de argumentos a partir de evidencia.

Si bien este estudio tiene limitaciones derivadas de la cantidad de estudiantes y de las conexiones causales analizadas, es relevante destacar la estrategia metodológica de tipo mixto que permite abordar de forma intensiva datos lingüísticos para luego obtener estadísticas descriptivas con base en un análisis multidimensional de conglomerados, ya que de esta manera contribuye a obtener una visión de conjunto y a la vez detallada del corpus.

Con respecto a las implicaciones para el aprendizaje histórico, el estudio de productos elaborados por los estudiantes proporciona evidencias sobre su desempeño en aula. Esta información contribuiría a comprender la manera en que los estudiantes construyen las explicaciones, al ampliar las investigaciones de Chapman (2003) sobre el modo en que son organizados los factores históricos. Por tanto, los docentes podrían contar con insumos para tomar decisiones relacionadas con el desarrollo de habilidades explicativas en historia. Además, es posible seguir indagando sobre las representaciones sobre la noción de explicación histórica subyacente, es decir, de qué manera están interpretando la tarea de producir una explicación histórica. Al respecto, es posible proponer al menos tres tipos de proyecciones

pedagógicas: a) en el diseño de actividades de lectura y escritura de textos históricos (evidencias primarias y secundarias), particularmente aquéllas relacionadas con los recursos empleados en la historiografía para elaborar la agencia y los mecanismos causales. Se trata de profundizar las perspectivas de Monte-Sano y De la Paz (2012) y de Reisman (2012) para la selección de fuentes históricas para el desarrollo de explicaciones históricas. Nuestro estudio aporta a la identificación de agentes históricos y mecanismos causales en las fuentes históricas que pueden ser orientadas según el tipo de objetivo de aprendizaje; por ejemplo, aquéllos que buscan identificar y/o caracterizar la causalidad histórica, diseñar y analizar interacciones de aula que modelen las formas

de lectura y escritura de explicaciones causales distintivas del aprendizaje histórico. Es decir, puede contribuir al diseño de tareas de escritura que utilicen diferentes alternativas para elaborar las causas históricas, poniendo atención en los mecanismos identificados en nuestro estudio y, por último, en el diseño y evaluación de tareas de escritura de explicaciones causales y en la elaboración de rúbricas, tanto analíticas como holísticas. En ese sentido, es preciso seguir indagando en torno a preguntas que busquen conocer los contextos de producción de textos explicativos, así como identificar qué oportunidades de enseñanza y aprendizaje favorecen niveles complejos de elaboración de explicaciones históricas en las aulas.

REFERENCIAS

- CARRETERO, Mario, Liliana Jacott, Margarita Limón, Asunción López-Manjon y José A. León (1994), "Historical Knowledge: Cognitive and instructional", en Mario Carretero y James F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Nueva York, Routledge, pp. 357-76.
- CHAPMAN, Arthur (2003), "Camels, Diamonds and Counterfactuals: A model for teaching causal reasoning", *Teaching History*, núm. 112, pp. 46-53.
- COFFIN, Caroline (2004), "Learning to Write History: The role of causality", *Written Communication*, vol. 21, núm. 3, pp. 261-289.
- COFFIN, Caroline (2006), *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*, Londres, Continuum.
- CONCHA, Soledad, Soledad Aravena, Carmen Coloma y Verónica Romero (2010), "Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos", *Literatura y Lingüística*, núm. 21, pp. 75-92.
- CRESWELL, John W. (2012), *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Boston, Pearson.
- DE LA PAZ, Susan, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger, Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias y Benjamin Polk Hoffman (2014), "Developing Historical Reading and Writing with Adolescent Readers: Effects on student learning", *Theory & Research in Social Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 228-274.
- DOMÍNGUEZ, Jesús y Juan Ignacio Pozo (1998), "Promoting the Learning of Causal Explanations in History through Different Teaching Strategies", en James Voss y Mario Carretero (eds.), *Learning and Reasoning in History. International Review of History Education*, Londres, Routledge, pp. 344-359.
- GAN, Guojun, Chaoqun Ma y Jianhong Wu (2007), *Data Clustering: Theory, algorithms, and applications*, Philadelphia, SIAM.
- GESTSDÓTTIR, Súsanna Margrét, Carla van Boxtel y Jannet van Drie (2018), "Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an observation instrument", *British Educational Research Journal*, vol. 44, núm. 6, pp. 960-81.
- HALLDÉN, Ola (1998), "Personalization in Historical Descriptions and Explanations", *Learning and Instruction*, vol. 8, núm. 2, pp. 131-39.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo y Valentina Canelo (2014), "Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de licenciatura en Historia", *Onomázein. Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, núm. especial IX ALSFAL, pp. 138-160.
- 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*, vol. 25, núm. 1, pp. 145-157.
- HYLAND, Ken (2011), "Academic Discourse", en Ken Hyland y Brian Paltridge (eds.), *Continuum Companion to Discourse Analysis*, Londres, Continuum, pp. 171-184.

- LAGO, Ignacio (2008), *La lógica de la explicación en las ciencias sociales: una introducción metodológica*, Madrid, Alianza.
- LEE, Peter y Rosalyn Ashby (2000), "Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14", en Peter N. Stearns, Peter C. Seixas y Samuel S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, Nueva York, New York University Press, pp. 199-223.
- LEE, Peter y Denis Shemilt (2009), "Is Any Explanation Better than None? Over-determined narratives, senseless agencies and one-way streets in students' learning about cause and consequence in History", *Teaching History*, núm. 137, pp. 42-49.
- LÉVESQUE, Stéphane (2008), *Thinking Historically: Educating students for the twenty-first Century*, Toronto, University of Toronto Press.
- LITTLE, Daniel (2010), *New Contributions to the Philosophy of History*, Dordrecht, Springer.
- MARTIN, James (2002), "Writing History: Construing time and value in discourses of the past", en Mary J. Schleppegrell y María Cecilia Colombi (eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with power*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 87-118.
- MCCARTHY Young, Kathleen y Gaea Leinhardt (1998), "Writing from Primary Documents: A way of knowing in History", *Written Communication*, vol. 15, núm. 1, pp. 25-68.
- MOJE, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the Disciplines in Secondary Literacy Teaching and Learning: A call for change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 52, núm. 2, pp. 96-107.
- MONTE-Sano, Chauncey (2016), "Argumentation in History Classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens", *Theory Into Practice*, vol. 55, núm. 4, pp. 311-19.
- MONTE-Sano, Chauncey y Amina Allen (2019), "Historical Argument Writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction", *Reading and Writing*, vol. 32, núm. 6, pp. 1383-1410.
- MONTE-Sano, Chauncey y Susan de la Paz (2012), "Using Writing Tasks to Elicit Adolescents' Historical Reasoning", *Journal of Literacy Research*, vol. 44, núm. 3, pp. 273-299.
- PAXTON, Richard J. (2002), "The Influence of Author Visibility on High School Students Solving a Historical Problem", *Cognition and Instruction*, vol. 20, núm. 2, pp. 197-248.
- REISMAN, Abby, Emily Brimsek y Claire Hollywood (2019), "Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking", *Cognition and Instruction*, vol. 37, núm. 4, pp. 534-561.
- REISMAN, Avishag (2012), "Reading Like a Historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools", *Cognition and Instruction*, vol. 30, núm. 1, pp. 86-112.
- SNOW, Catherine y Paola Uccelli (2009), "The Challenge of Academic Language", en David Olson y Nancy Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 112-133.
- VAN DRIE, Jannet y Carla van Boxtel (2008), "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past", *Educational Psychology Review*, vol. 20, núm. 2, pp. 87-110.
- VAN DRIE, Jannet y Piet-Hein van de Ven (2017), "Moving Ideas: An exploration of students' use of dialogue for writing in history", *Language and Education*, vol. 31, núm. 6, pp. 526-542.
- WHITE, Morton (1970), "The Logic of Historical Narration", en Sidney Hook (ed.), *Philosophy and History. A symposium*, Nueva York, New York University Press, pp. 3-4.
- WINEBURG, Samuel S. (1991a), "Historical Problem Solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence", *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, núm. 1, pp. 73-87.
- WINEBURG, Samuel S. (1991b), "On the Reading of Historical Texts: Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, vol. 28, núm. 3, pp. 495-519.